

MÀSTER UNIVERSITARI DE PSICOPEDAGOGIA

- UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA -



Connectant Estats Units i Ciutat Vella: la resposta de les escoles a un camí d'obstacles.

Factors que influeixen perquè l'ensenyament sigui un repte.

Treball Final de Màster

Àmbit millora de la pràctica educativa (formal)

Curs 2019 - 2020

Estudiant:

Maria Fabra Barberán

Directora TFM:

Dra. Laia Lluch Molins

AGRAÏMENTS

Als meus pares, per haver apostat sempre per la meva educació, pel seu suport, empenya i paciència infinita.

A les direccions i companys de les escoles A i B. que han participat en aquest estudi, per tot el que m'han ensenyat durant el temps que hem treballat junts i per haver-me donat l'oportunitat de créixer al seu costat com a professional i com a persona.

A aquelles persones que no puc anomenar, però han sigut un suport fonamental durant aquest temps.

I, sobretot, a la Dra. Laia Lluch per haver-me acompanyat en aquest camí amb una dedicació immillorable.

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	2
1. INTRODUCCIÓ	1
2. JUSTIFICACIÓ	2
3. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	4
3.1. CONTEXTUALITZACIÓ	4
3.2. OBJECTIUS DE LA RECERCA	5
3.3. HIPÒTESIS	6
4. FONAMENTACIÓ TEÒRICA	7
4.1. MARC NORMATIU	7
4.2. MARC TEÒRIC	10
4.2.1. Actualitat educativa. Pedagogies emergents	10
4.2.2. L'atenció a la diversitat	13
4.2.3. Espais de convivència	15
4.2.4. Escletxa digital	17
4.2.5. Avaluació i resultats	19
4.2.6. La categorització dels centres	21
4.2.6.1. Centres de màxima complexitat	22
4.2.6.2. Centres amb programa de <i>Title I</i>	23
4.2.7. Aportació a la societat i a l'ètica professional	23
5. MARC METODOLÒGIC	24
5.1. TIPOLOGIA D'INVESTIGACIÓ	24
5.2. CONTEXTUALITZACIÓ	26
5.3. PARTICIPANTS	28
5.4. INSTRUMENTACIÓ	28
5.5. ESTRATÈGIA D'ANÀLISI DE DADES	30
5.6. PLANIFICACIÓ I TEMPORALITZACIÓ	31
6. APLICACIÓ, RESULTATS, DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	32
6.1. RESULTATS	32
6.2. CONCLUSIONS	40
6.2.1. CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ	40
6.2.2. LIMITACIONS, SUGGERIMENTS I PROPOSTES DE MILLORA	41
6.2.3. PROSPECTIVA	41
7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	43
ANNEX	53
ANNEX I. ESTUDI DE CASOS	54
Estudi de cas: CAT. Escola B	54
Curriculum educatiu	54
Metodologia	54
L'atenció a la diversitat al centre	56

Espai de convivència	57
L'escletxa digital	59
Avaluació i resultats	61
Plurilingüisme	63
Estudi de cas: EUA. Escola A	64
Currículum educatiu	64
Metodologia	66
L'atenció a la diversitat al centre	66
Espai de convivència	68
Positive Behavior Support (PBS)	68
RAP SYSTEM	70
L'escletxa digital	70
Avaluació i resultats	73
Immersion lingüística (bilingualism & biliteracy)	76
ANNEX II. QÜESTIONARI ADMINISTRAT ALS DOCENTS – GOOGLEFORMS.....	78
ANNEX III. ENTREVISTA AMB EL DIRECTOR DE L'ESCOLA A	86

ÍNDEX GRÀFICS I TAULES

Gràfic 1. Factors contextuais que influeixen en els infants. Elaboració pròpia ...	34
Gràfic 2. Grau de coneixement i seguiment del currículum. Elaboració pròpia ...	35
Gràfic 3. Adaptació del currículum al centre i als infants. Elaboració pròpia.....	35
Gràfic 4. Estratègies per adaptar el currículum. Elaboració pròpia.....	36
Gràfic 5. Metodologia. Elaboració pròpia	37
Gràfic 6. Avaluació segons el temps. Elaboració pròpia	38
Gràfic 7. Avaluació segons l'agent. Elaboració pròpia	38
Gràfic 8. Avaluació segons la metodologia. Elaboració pròpia	38
Gràfic 10. Famílies enquestades (E. B)	60
Gràfic 11. Connexió a internet i/o dades mòbils (E. B).....	60
Gràfic 12. Tipologia de dispositius	60
Gràfic 13. Accés a dispositius (E. B)	61
Gràfic 14. Mitjana global en totes les competències avaluades. 2019	62
Gràfic 15. Evolució de la puntuació mitjana global en les competències avaluades. 2015-2019	62
Gràfic 16. Percepció de la dificultat de la prova segons les diverses variables associades. Medi Natural. 2019	62
Gràfic 17. Percepció de la dificultat de la prova segons les diverses variables associades. Matemàtiques. 2019	62
Gràfic 18. Percepció de la dificultat de la prova segons les diverses variables associades. Llengua castellana. 2019	63
Gràfic 19. Percepció de la dificultat de la prova segons les diverses variables associades. Llengua anglesa. 2019	63
Gràfic 20. Percepció de la dificultat de la prova segons les diverses variables associades. Llengua catalana. 2019	63
Gràfic 21. Resposta de les famílies.....	72
Gràfic 22. Connexió a internet (escola A)	72
Gràfic 23. Accés a dispositius (escola A).....	72
Gràfic 24. Tipologia de dispositius (escola A).....	72

MÀSTER UNIVERSITARI DE PSICOPEDAGOGIA
TFM Àmbit millora de la pràctica educativa (formal)
Maria Fabra Barberán

Gràfic 25. Smarter ELA/Literacy Achievement Levels, Grade 3-5, Disaggregated 2018 (DDOE).....	76
Gràfic 26. Smarter ELA/Literacy Achievement Levels, Grade Band 3-5, Disaggregated 2019 (DDOE).....	76
Taula 1. Fases d'aplicació del projecte (temporalització).....	31
Taula 2. Anàlisi DAFO Escola B. Elaboració pròpia	59

1. INTRODUCCIÓ

A les següents línies s'especifica de quines parts consta aquest projecte d'investigació amb caràcter internacional, ja que ha traspassat fronteres per anar més enllà, lluny.

La motivació per escollir la temàtica que abasta forma part del bagatge professional de la persona que la porta a terme, per tant, es tracta d'un estudi de caràcter personal i que té el seu espai al camp de l'educació formal.

La problemàtica plantejada a l'inici d'aquest camí, parteix inicialment d'unes preguntes d'investigació tenint en compte que el context on es desenvolupen les pràctiques docents és un dels elements directament implicat en l'ensenyament-aprenentatge dels alumnes, i per això, dins del marc de les condicions socials i institucionals es parla també de conceptes que determinen i condicionen aquesta pràctica pedagògica. El marc normatiu, el currículum, serveix per establir una base que regula als centres educatius i als professionals que hi treballen, en definitiva, a tota la comunitat educativa.

Concretament, l'escenari on se centra aquest projecte són dues escoles públiques d'educació infantil i primària urbanes ubicades no només a diferents països, sinó també a diferents continents, Europa i Nord-Amèrica. Concretament a les ciutats de Barcelona [endavant escola B] i de Wilmington (Delaware) [endavant escola A].

Així, mitjançant la proposta d'objectius específics com és, entre altres, conèixer la realitat de la pràctica educativa per poder observar i analitzar l'escenari on es desenvolupa; permet arribar a assolir l'objectiu general que donarà rigor als investigadors per poder determinar alguns dels elements contextuais que intervenen en les actuacions que es realitzen en aquestes escoles amb el propòsit de seguir el currículum establert. L'assoliment d'aquests objectius emprant una metodologia complementària - tant qualitativa com quantitativa - garanteix uns resultats amb dades aproximades i, a més a més, determina que les hipòtesis elaborades al començament d'aquesta recerca són refutables i/o acceptades (tenint en compte quina es pren com a referència).

A partir dels resultats obtinguts es reforça la idea que el context afecta directament en els aprenentatges dels infants així com s'observa la manera en què els docents responen a aquests factors contextuais. I finalment, es desenvolupen les conclusions que reflecteixen els aspectes que s'han treballat i aprofundint al llarg d'aquesta investigació, que no indiquen el final d'aquest camí, ja que es fa una proposta de línies d'investigació futures relacionades amb aquest estudi, així com es destaquen les limitacions obtingudes durant tot el procés.

2. JUSTIFICACIÓ

“Tothom és un geni. Però si jutges un peix per la seva habilitat per escalar un arbre, viurà tota la vida creient que és estúpid.”

- Albert Einstein

L'**àmbit formal** ens ofereix un ampli ventall amb temàtiques molt diverses, a la vegada que interessants com a objecte d'estudi.

Tot i que, moltes d'elles, estan enfocades en tòpics que ara ja formen part d'una tendència i/o una moda i són força habituals, fins al punt de ser repetitius; centrar-nos en aquests aspectes, no vol dir que deixem de banda altres, ja que, en matèria d'educació, tot es va **teixint fent connexions** i, una cosa no pot ser-hi sense l'altra.

Aquestes connexions també es posen de manifest al marc social actual en el qual es desenvolupen les pràctiques educatives i psicopedagògiques que formen part d'un **escenari complex**, on juntament amb el currículum, de vegades poden arribar a ser incompatibles. En aquest sentit, l'educació és un àmbit social que està en constant canvi, i és la societat qui determina el marcs normatius i legals d'educació sense obviar que la nostra intenció és formar ciutadans reflexius i crítics, sigui el marc legal i normatiu que sigui.

Prenent en consideració a Einstein i, aplicant les seves paraules directament al camp de l'educació, ens trobem que si jutgem els infants per la seva habilitat de seguir el guió, en aquest cas el currículum comú establert per cada autonomia i/o Estat, i sense tenir en compte les **circumstàncies particulars** de cada centre i/o infant, les capacitats i les possibilitats, estarem fent creure a l'alumnat que no són competents, capaços... i no poden arribar on es pretén que arribin, reforçant així un escenari on la baixa autoestima desenvolupa el paper de protagonista.

La voluntat d'abordar aquesta temàtica per desenvolupar el treball de recerca ve de molt **lluny**. I al parlar de *lluny*, no només és refereixo al temps, sinó també a la distància.

Lluny en el temps perquè, pràcticament, des que vaig iniciar el meu camí al món laboral de l'educació formal he estat força vinculada amb centres de màxima complexitat (endavant CMC), que la *Resolució ENS/906/2014, de 23 d'abril* els defineix com “els centres educatius i els llocs de treball docents que tenen la consideració de dificultat especial.” I, a més a més, a l'*apartat 1.1.a*) de l'esmentada Resolució s'estableix que tenen aquesta consideració en funció d'indicadors de context socioeconòmic desfavorit en l'entorn on s'ubica el centre educatiu. I just va ser aquest el que em va motivar a estudiar aquest màster i és la raó fonamental d'aquesta investigació, que em permet créixer no només en l'àmbit professional, sinó també personal.

Lluny en la distància perquè el segon centre docent on s'emmarca aquest estudi es troba als Estats Units d'Amèrica (EUA), a l'altra banda de l'oceà que ens separa, encara que m'agrada més pensar que ens uneix, ja que es tracta d'una escola de característiques i context similars a les mencionades anteriorment, i és on, actualment, desenvolupo la meva tasca docent.

El fet de conèixer tots dos centres docents de primera mà, ha fet que aquest sigui el motor per iniciar aquesta recerca que permetrà donar un *feedback* objectiu, a la vegada que significatiu, a les escoles que hi participen en aquesta.

Es tracta d'un **estudi personal**, ja que l'experiència viscuda durant aquests anys al món de la docència ha fet plantejar-me aquest interrogant a què vull donar resposta, seguint rigorosament i de manera objectiva els passos que requereix tot projecte d'investigació.

En consideració amb tot l'esmentat anteriorment, queda exposada l'essència on es fonamenta aquesta investigació.

3. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

A continuació, s'especifica i es concreta el problema objecte d'anàlisi que ens concerneix. Per això, un dels elements claus és contextualitzar on es desenvolupa i de quina manera, així com quina és la mostra i, tot plegat donarà resposta a les preguntes d'investigació i sentit a aquesta recerca. Tanmateix, es planteja l'objectiu general i s'enumeren els objectius específics. Seguits de les hipòtesis formulades que s'aniran contrastant i/o refutant al llarg de l'estudi.

3.1.CONTEXTUALITZACIÓ

La pràctica educativa no s'entén separada del currículum que regeix el seu pla d'estudis; per tant, aquest serà un pilar fonamental de la nostra investigació, i la seva anàlisi i posterior interpretació ens permetrà fer **comparatives** entre les dues escoles escollides.

Una altra part clau, de **caràcter social** és la que té a veure amb el context on es troben ubicats els centres. Aquesta part és imprescindible, a la vegada que necessària, ja que partir d'una comprensió prèvia de la situació, facilita que l'estudi sigui precís, real i concret. Amb la recollida i anàlisi de dades rellevants del context serà possible reunir evidències sobre tot allò que els docents han de fer front al llarg del curs. Entenent que la pràctica docent és la suma de les interaccions que els diferents agents educatius realitzen en aquest context, s'ha de ser conscients i responsables de les **limitacions i possibilitats** que ens ofereix aquest entorn, per això considero fonamental observar tant els factors tant interns com externs que intervenen, les **oportunitats** i les **amenaces**, així com les **fortaleses** i les **debilitats**, i també de quina manera ho afronten.

Per això, Massot (2001) citat per Bisquerra et al (2004), destaca la importància de considerar a les persones integrants de la realitat com a participants actives de la recerca, així com al mateix investigador que interpreta i comprèn la realitat partint de les percepcions i significats dels protagonistes.

En aquest sentit, la **selecció dels participants** no ha estat aleatòria, ja que des del plantejament inicial de l'estudi es va establir quines serien les dues escoles que formarien part d'aquesta investigació, les raons de l'elecció queden anteriorment explicades.

Així, es tracta de l'escola A que és una escola urbana a la ciutat de Wilmington, a l'estat de Delaware, a l'est dels Estats Units; i l'escola B que hi és al districte de Ciutat Vella, a Barcelona ciutat.

Per motius evidents i pràctics, la mostra seleccionada que ens aportarà informació sobre el context, el currículum i les diferents intervencions que es fan als centres, són els docents que desenvolupen la seva tasca a les escoles mencionades. Alguns d'aquests són mestres amb experiència en tots dos sistemes educatius, tant l'espanyol com l'americà.

Tenint en compte les plantilles dels centres s'estima obtenir una mostra el més representativa possible, encara que amb només dues escoles com a referència els resultats no seran extrapolables al 100%, ja que per raons de viabilitat es

fonamenta en un mostreig de conveniència, basat a incloure les persones que ens són accessibles. En el cas hipotètic de poder administrar la mesura a més participants, farà que aquesta sigui més significativa, augmentant així la seva validesa, fiabilitat i objectivitat, tant pel que fa al procés de recollida de dades, com al seu posterior tractament per assolir els objectius que es formulen a continuació.

Per poder dissenyar aquesta recerca s'ha partit de les següents **preguntes**:

- Afecta el context en el desenvolupament normal del currículum establert?
- La realitat de l'alumnat influeix en els seus resultats?
- Es parla d'adaptacions als alumnes, però possible seguir el mateix currículum (sense cap adaptació) a totes les escoles d'un mateix estat i/o autonomia?
- L'exigència del currículum contempla la diversitat que ens hi envolta?
- Estem parlant d'un currículum d'equitat o d'igualtat?

3.2.OBJECTIUS DE LA RECERCA

Els objectius en aquesta investigació neixen per donar resposta al problema plantejat prèviament. Expliquen amb detall quin és el propòsit que es persegueix amb el projecte. La formulació de l'objectiu general i juntament amb els objectius específics són els que guiaran l'estudi, desenvolupats a les conclusions.

Així l'**objectiu general** que es pretén aconseguir amb aquest estudi és definir quins són els factors contextuais que intervenen en les actuacions de les escoles A i B per donar resposta al currículum.

Pel que fa als **objectius específics** que ajudaran a aconseguir l'objectiu general podem destacar els següents:

OE.1. Realitzar un *screening* per obtenir informació i poder analitzar l'escenari on es desenvolupa l'activitat docent en els centres de Wilmington i Barcelona.

OE.2. Indagar i establir quins són els obstacles i/o reptes a què les escoles A i B fan front.

OE.3. Recollir i examinar evidències concretes de les actuacions que desenvolupen les escoles per donar resposta al currículum.

OE.4. Identificar i contrastar de quina manera s'avalua el procés d'ensenyament-aprenentatge a les dues escoles tenint en compte la realitat dels infants.

3.3.HIPÒTESIS

Partint del que sabem sobre aquesta temàtica, es detallen les hipòtesis plantejades a l'inici d'aquesta recerca per poder anar contrastant-les a mesura que avança la investigació per així confirmar-les o refusar-les. Aquesta serà la manera de donar resposta als continguts necessaris per satisfer els objectius de la investigació.

H1. La realitat que envolta l'alumnat influeix en el seus resultats acadèmics.

Variable depenent (VD): els resultats acadèmics.

Variable independent (VI): la realitat que envolta l'alumnat.

H2. És possible seguir el mateix currículum a totes les escoles d'un mateix Estat/CCAA.

Variable depenent (VD): la manera en què segueixen els docents aquest currículum.

Variable independent (VI): el currículum d'un mateix Estat/CCAA.

4. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

4.1. MARC NORMATIU

El marc normatiu que regula aquesta recerca estableix el pilar fonamental legal on se sustenten i es regeixen els centres educatius, i també els professionals que hi treballen, és a dir, a tota la comunitat educativa.

Seguidament es presenten amb detall i seguint un **model jeràrquic** (d'allò més general/estatal al més concret i/o particular) els documents legals que existeixen íntimament relacionats amb els objectius d'aquest estudi, tant a un país com a l'altre. Primer es referenciarà la legislació que regeix l'escola de Ciutat Vella i, tot seguit, l'aplicable als Estats Units.

La normativa entesa com a raó jurídica, tot i ser necessària per regular els ensenyaments, que serveix als professionals com a **guia i ajuda**, no ha de desenvolupar un paper condicionant, ja que en aquest àmbit ha de prevaldre l'ètica i la participació de tots els professionals. Per això, és important que des dels centres no s'interpreti la normativa com l'únic marc a seguir, sinó com la base per a poder construir el comú i les diferents experiències educatives (Guasch, 2018). Així, ha de ser **ètica i flexible**, adaptable a les necessitats i projectes educatius de cada centre.

La justificació resideix en la legislació educativa actual, Llei per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) que, estatalment, promulga la necessitat de formar persones que desenvolupin l'esperit crític, l'autonomia, la creativitat i la capacitat de treball. Així, en aquest document legislatiu es fa referència al fet que cal crear condicions que permetin el canvi metodològic, de manera que **l'alumnat** sigui un **element actiu** en el procés d'aprenentatge.

Seguint amb aquesta línia, Romera (2019, p. 27) fa un paral·lelisme entre els docents i els jugadors de futbol, ja que "al saltar al terreno de juego cada uno de los veintidós jugadores lo hace con la ilusión de jugar un buen partido y entran visualizando la victoria" donant a entendre que el més important per ells, és que els alumnes arriben a aconseguir aquesta "victoria", aquest triomf educativament parlant.

Per poder arribar a aquest **èxit educatiu** a tot l'Estat espanyol, en primer lloc s'ha de conèixer i reconèixer quines són les oportunitats en la infància i l'adolescència com determina la Llei 14/2010, del 27 de maig; també l'article 6 de la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, modificat per la disposició final 1a.3 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació estableix els drets i deures dels alumnes. Concretament és el dret referent la lletra h) el que fa referència a aquesta temàtica que s'està abordant, ja que els infants tenen el dret "a rebre les ajudes i els suports necessaris per compensar les carències i desavantatges de tipus personal, familiar, econòmic, social i cultural, [...] que impedeixin o dificultin l'accés i la permanència en el sistema educatiu"; és a dir, que dificulten el propòsit establert.

A més a més, aquesta llei de 2006 defensa que el sistema educatiu s'ha d'adaptar a les necessitats de cada alumne, per això substitueix el terme *integració*

escolar pel terme *inclusió* escolar. Així. Tenint en compte la segona accepció que estableix el Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans (endavant DIEC) defineix el terme *inclusió* com *tr.* [LC] El tot, comprendre (una part).

En aquest sentit, i, des de la perspectiva autonòmica, el Departament d'ensenyament (2015) sota el títol *Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*; proposa una sèrie d'orientacions tant per docents com per professionals que ofereixen atenció educativa a les etapes obligatòries; ja que “la inclusió escolar i la cohesió social són dos dels principis generals que inspiren el sistema educatiu de Catalunya”, tal com es defensa a la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, determinant també les garanties i els criteris a què s'ha d'ajustar el procediment d'admissió a la Comissió d'atenció a la diversitat. A Catalunya, el Decret 150/2017, de 17 d'octubre continua amb aquest objectiu amb caràcter col·lectiu on s'han de promoure *entorns educatius que, tenint en compte la diversitat de les persones i la complexitat social, ofereixin expectatives d'èxit a tots els alumnes en el marc d'un sistema inclusiu*. També, el Real Decreto 126/2014 i, en concret, el Decret 119/2015 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, que estableix el currículum a seguir per part de tota la comunitat, parla d'un ensenyament en un **context equitatiu**, on tots els infants puguin accedir a aquest èxit mencionat anteriorment; “ja que els processos d'ensenyament i aprenentatge s'han de personalitzar al màxim i han de tenir en compte la **diversitat de tots els alumnes** del sistema” (2015, p. 9). Només serà possible mitjançant, com el mateix Decret indica, una educació on el compromís (tan individualment com col·lectiu) amb l'entorn social, cultural i natural, resulta en correlacions positives entre l'escola i aquest entorn com a comunitat arrelada i amb estils de vida regits pels principis de llibertat, justícia i salut. En aquest document també es fa referència als docents, que són qui s'encarreguen d'emprar estratègies per a poder conèixer i adaptar-se a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat; sense fer referència a cap en concret.

La manera que l'equip docent té coneixement sobre si aquestes estratègies estan funcionant o no és mitjançant l'avaluació. Per això, a l'Ordre ENS/164/2016 es disposa el procediment, els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària; així també es proporcionen els criteris generals per poder avaluar els alumnes, incloent-hi els infants amb plans individualitzats.

Als Estats Units la legislació varia força, tenint en compte que són molts els factors que intervenen. Tot i que, com a l'Estat Espanyol també hi ha una normativa a escala federal que és la general per a tots els Estats, en paraules de Suriñach (2017, p. 3) “el Gobierno Federal juega un papel muy secundario en la política educativa, en comparación al papel que juegan los Estados y los mismos distritos escolares”.

El Govern Federal és qui s'encarrega d'aprovar lleis, de fet, l'any 1958 va promulgar la *National Defense Education Act* (endavant NDEA) que va ser de les primeres i de les reformes més importants en matèria d'educació, com sosté Hunt (2006). Així, segons dades del 2002 del Centre Nacional d'Estadístiques d'Educació (NCES, per les seves sigles en anglès), la Llei de drets civils de 1964

neix amb l'objectiu de **pal·liar la desigualtat d'oportunitats** educatives i la discriminació que pateixen les persones per raça, color, religió o nacionalitat en institucions educatives públiques a tots els nivells, organitzant suports a les institucions per tal de resoldre problemes derivats d'aquesta segregació; i, un any més tard la Llei d'educació primària i secundària de 1965 (endavant ESEA) va autoritzar ajuts per a fills de famílies de baixos ingressos, a més de fomentar l'educació a totes les àrees del país, tant a les zones urbanes com a les més rurals.

Ara, els documents normatius més importants i aprovats pel Govern que regulen l'ensenyament són, per orde de publicació: "No Child Left Behind" (NCLB), de 2001, que va introduir l'avaluació nacional en cursos concrets mitjançant tests estandarditzats en lectura i matemàtiques; i, tant els estats, com els districtes reben finançament tenint en compte els resultats obtinguts en aquests tests. Però, uns anys més tard, al 2015, la llei anomenada "Every Student Success Act" (ESSA), va nèixer amb un objectiu fonamental, *millorar l'equitat mantenint les proteccions crítiques per als estudiants més desfavorits i amb necessitats*, a més de promoure responsabilitats i accions per tal de fer un **canvi positiu a les escoles** on els rendiments es trobaven per sota de la mitjana.

D'altra banda, encara que és competència del govern destinar els fons i ajudes per tal de **millorar la qualitat educativa**, els Estats, com unitats independents, són els responsables de l'elaboració de les pautes curriculars i dels estàndards de rendiment basats en el Common Core State Standards Initiative que determina la National Governors Association (2010), entre altres funcions atribuïdes (Loo, 2016) i unes polítiques diferents que impacten directament a la qualitat de l'educació. D'aquesta manera, el Departament d'Educació de Delaware (d'ara endavant, DDOE) te l'obligació de controlar i supervisar totes i cadascuna de les escoles de l'estat, així com de donar suport els diferents districtes oferint recursos, formacions als professionals... per tal que els estudiants de Delaware siguin el més competents possible a la seva vida.

En última instància, i no per això menys important, sinó més aviat al contrari, els districtes escolars tenen autonomia i són els responsables de dur a terme les polítiques d'educació estatal a escala local, sempre respectant el currículum i les normes establides per l'Estat de Delaware (en aquest cas) encara que molts districtes escolars també deleguen responsabilitats en escoles individuals, d'acord amb Loo, (2016); com és el cas de Red Clay Consolidated School District (endavant RCCSC), on en algunes escoles el currículum d'immersió és diferent de la resta de l'Estat.

Pel que fa a l'avaluació, que serà desenvolupada més endavant, es realitza mitjançant el World Instructional Design and Assessment (endavant WIDA¹) per predir el rendiment dels estudiants, on les puntuacions indiquen els seus nivells de competència.

¹ (2007)

4.2.MARC TEÒRIC

Per tot el que s'ha exposat anteriorment, aquesta fonamentació teòrica es basteix sobre cinc punts clau seleccionats, per la seva relació directa amb els objectius i les hipòtesis plantejades a l'inici de la recerca, i que es desenvolupen a continuació. A l'annex I (**estudi de casos**) es troba la informació detallada i relacionada amb aquests punts claus per cada centre en concret.

4.2.1. Actualitat educativa. Pedagogies emergents

El canvi continu, que caracteritza la societat actual per ser global, fa que la investigació educativa tingui un paper fonamental en tractar de trobar els mètodes més idonis amb l'objectiu de formar **individus** el més competent possible, que siguin **capaços de desenvolupar i adquirir actituds reflexives, crítiques i responsables** per actuar en la societat actual. És important fer al·lusió al fet que, malgrat que la literatura no ofereix referències clares sobre quina metodologia s'ha d'emprar i, tot i que, que en última instància serà cada docent el responsable de triar el mètode que consideri més idoni, l'Ordre ECD/65/2015 assenyala en l'annex III el següent: "les metodologies que contextualitzen l'aprenentatge i permeten aprendre per projectes, els centres d'interès, l'estudi de casos o l'aprenentatge basat en problemes afavoreixen la participació activa, l'experimentació i un aprenentatge funcional que facilita el desenvolupament de les competències, així com la motivació dels alumnes en contribuir decisivament a la **transferibilitat dels aprenentatges**." (pp.17-18)

Així, actualment trobem un ampli ventall de tendències, metodologies, corrents, enfocaments, etc. per tal d'adaptar-se als nous temps, als nous alumnes, als nous contextos, en definitiva, als nous reptes, al repte d'ensenyar. Aconseguir l'èxit en el procés d'ensenyament-aprenentatge de tot l'alumnat és complex, tant per la diferència de ritmes d'aprenentatge com per la pràctica de cada docent. Cada mestre/a té unes conviccions sobre quina és la millor manera d'ensenyar, així com l'aplicació de les estratègies amb les quals se sent més còmode.

Com afirma Palacios en Contreras et al (1996) que el que es busca és donar "un aire fresco con nuevas pretensiones y prácticas escolares" per poder assolir satisfactòriament l'objectiu mencionat. Des del punt de vista educatiu, aquesta realitat, complexa i versàtil; obliga a reconsiderar quina és la metodologia adient per traslladar a les aules. Es tracta de mantenir allò que funciona i anar modificant el que calgui per a adaptar-se a les noves demandes i necessitats. (Carbonell, Sabaté i Vilalta, 2015). En una societat tan canviant, com es feia referència prèviament, l'adaptació és un factor clau. Darwin (1859) "On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life" defensava que la diversitat que s'observa en la naturalesa es deu a les modificacions acumulades per l'evolució al llarg de les successives generacions mitjançant el procés denominat **selecció natural**; els docents no han desenvolupat cap modificació genètica, però sí de caràcter metodològic, ja que, com sosté aquest naturalista, els individus més ben adaptats al seu ambient tindran una major descendència. Així, metafòricament, els docents més adaptats

i/o preparats també tindran una millor descendència, perquè l'alumnat podrà arribar a ser més competent gràcies a aquestes innovacions metodològiques.

L'observació directa de la realitat a les aules posa de manifest que, encara avui, continuen estant presents metodologies que, no sols desatenen a la diversitat, sinó que tenen com a conseqüència la falta de motivació i l'absència d'aprenentatges significatius que puguin aplicar-se a diferents situacions.

Per això, les **pedagogies emergents** es basen, entre altres, en les següents premisses: adaptar el procés d'ensenyament-aprenentatge a les necessitats individuals de l'alumnat i respectar els diferents ritmes d'aprenentatge. En aquest sentit, es fomenta la **creativitat** i s'atén la **diversitat** existent a les aules i, per extensió als centres, promovent el desenvolupament de les competències clau. Per contra, les metodologies tradicionals no donen cabuda al pensament creatiu i tampoc afavoreixen l'evolució individual dels infants; realitzant-se el següent símil: l'escola és entesa com una empresa de producció en la qual se segueix un mateix patró per a aconseguir un mateix resultat. Aquí, és on s'ha de donar prioritat a l'**equitat educativa**, relegant a un segon pla el terme d'igualtat, perquè si ja es parteix d'una situació de desigualtat, no té sentit que es donin les mateixes respostes a uns infants amb característiques tan dispars. En paraules del prestigiós científic Einstein "si busques resultats diferents, no facis sempre el mateix".

Mitjançant l'ensenyament de **caràcter innovador**, l'alumnat és l'**agent actiu** en l'aprenentatge dels diversos continguts, així aprenen experimentant i, gràcies a això, nombrosos aprenentatges els aniran adquirint per **assaig-error**. La fi última és que els infants aconseguixin un **aprenentatge significatiu** que els permeti transferir els coneixements apresos a la seva vida quotidiana i a la resta d'àrees. És necessari tenir present que per a obtenir aquest efecte són necessàries certes condicions, segons Ausubel (2002), per a aconseguir tal aprenentatge: el que s'intenta ensenyar ha d'estar adequat al nivell de desenvolupament de l'alumne, és a dir, tenir rellevància psicològica; ha de tenir un ordre estructurat, això és, posseir rellevància lògica; ha de ser significatiu en l'àmbit funcional, servir per a la vida; i, finalment, el que s'intenta ensenyar ha de comptar amb un component motivacional. Assenyalar que aquest aspecte no es contempla en metodologies tradicionals, perquè aquestes es basen en la memorització.

A continuació, es descriuen metodologies establertes en la citada ordre, així com diversos mètodes que, malgrat no aparèixer en aquest document explícitament, també es consideren importants. També hi ha moltes altres, però les que es desenvolupen a continuació prevalen sobre les altres.

L'Aprenentatge Basat en Projectes (endavant ABP) és una proposta metodològica que atorga als estudiants un grau força alt de protagonisme en el seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge (Bradley-Levine i Mosier, 2014), ja que són ells els impulsors del projecte. Perquè una condició *sine qua non* és que la idea del projecte sorgeixi dels alumnes, els docents no poden imposar el projecte, perquè d'aquesta manera perdria la seva essència i ja deixaria de ser un aprenentatge basat en projectes per ser només un projecte. Per això els docents aquí desenvolupen el rol de guia en l'aprenentatge, reconduint el projecte quan s'està descarrilant; facilitant a l'alumnat la realització d'investigacions que li permeten establir relacions entre teoria i pràctica. Així com són també els

encarregats de comprovar que s'adquireixen els continguts acadèmics pertinents i que es desenvolupen amb èxit les competències bàsiques establides.

D'aquesta manera, els projectes hauran de ser plantejats a llarg termini, sense duració determinada, ja que pot anar variant segons cada projecte i, habitualment, conclouran amb la realització i presentació d'un producte final que el doti de sentit. És molt important que el projecte a desenvolupar tingui **impacte**, tant en la vida del nen, en la comunitat i/o en l'escola perquè sigui realment un aprenentatge significatiu. A més a més, aquesta és una **metodologia globalitzadora**, ja que a l'hora de fer el projecte es treballa des de les diferents àrees de coneixement, desenvolupant també la col·laboració, cooperació, el pensament crític, la creativitat i la comunicació, per tal de resoldre el repte plantejat mitjançant un conjunt d'experiències i tasques d'aprenentatge, al voltant de la seva resolució (Larmer i Mergendoller, 2009).

D'altra banda, l'èxit de l'**aprenentatge basat en problemes** resideix, principalment, en el plantejament d'una problemàtica a què els estudiants s'enfrontaran. Representa una metodologia contrària a l'ABP, perquè en aquesta els alumnes parteixen d'un plantejament imposat i no tan lliure que, a més a més, haurà d'estar relacionat amb el currículum a impartir, però també amb situacions de la vida quotidiana dels infants, tenint en compte els seus interessos, perquè així es trobaran motivats a l'hora d'investigar i aprendre els continguts a treballar. Barrows (1996) afirma que en aquesta tendència *el aprendizaje está centrado en el alumno*.

Un altre mètode és l'anomenat **grups interactius**, que és una manera de treballar basada en la divisió del grup-classe en equips de treball heterogenis, és a dir, els infants s'agrupen en referència a les seves capacitats, procedències, sexes... Això exigeix que el docent conegui en profunditat al seu alumnat, de manera que pugui organitzar correctament els grups (INCLUD-ED Consortium, 2006-2011). Aquests equips de treball estaran formats per quatre o cinc components que realitzen, de manera conjunta i per mitjà del diàleg o **aprenentatge dialògic** (Flecha, 2009), activitats curtes i successives prèviament planificades pel docent en qüestió. Les tasques que es plantegin hauran de realitzar-se en un període determinat d'aproximadament 15 minuts, passat aquest temps l'alumnat passen a una altra activitat, d'aquesta manera, els estudiants fan diverses tasques en la mateixa sessió, la qual cosa augmenta notablement les seves possibilitats d'aprenentatge (Álvarez i Puigdemívol, 2014), així també afavoreix l'assoliment d'un dels objectius prioritaris de l'educació: la inclusió (Valls i Kyriakides, 2013), ja que en ser tan dinàmics, garanteixen la **participació igualitària** de tot l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

En els darrers anys, el concepte **Flipped Classroom**, així com la seva traducció "classe invertida", ha anat cobrant força i guanyant adeptes en el món educatiu. La clau principal d'aquesta metodologia és la concepció del procés d'ensenyament-aprenentatge com una modalitat semipresencial o mixta. Aquest nou paradigma metodològic exigeix a l'alumnat un compromís extra amb els seus propis aprenentatges, perquè han de ser ells els que investiguin nous coneixements a partir d'una temàtica prèviament facilitada pel docent. Després de la recerca personal i voluntària dels estudiants sobre el tema a tractar, treballen i

aprofundeixen els continguts a l'aula. Amb tot, la posada en pràctica d'aquesta metodologia. Cada vegada s'adhereix més professorat, tot i que exigeix un replantejament de la funció docent dins de l'aula. Així, es fa necessari combinar un ensenyament presencial, directa i activa, que té lloc dins de l'aula; amb mètodes constructivistes, que es duen a terme en altres llocs d'aprenentatge. Aquesta combinació, que atorga gran importància a l'aplicació pràctica de coneixements; porta a l'alumnat a desenvolupar habilitats de pensament, reflexió, organització i anàlisi crítica de la informació, sustentant-se en quatre pilars fonamentals que són (Bergmann, Sams i cols., 2014) l'ambient flexible, la cultura d'aprenentatge, el contingut dirigit i el paper del docent com a facilitador professional.

En última instància es presenta l'**estudi de casos**, també conegut com a Mètode del Cas (MdC). Aquest neix en la prestigiosa Universitat Harvard l'any 1914, amb l'objectiu que l'alumnat de Dret aplicués les lleis a situacions reals i contextualitzades, prenent decisions i emetent judicis crítics. Amb el pas dels anys, aquesta metodologia de treball es va anar estenent a altres nivells, ja que és considerada molt eficaç a l'hora d'adquirir significativament diversos coneixements. Segueix la línia metodològica de l'aprenentatge per descobriment que promulgava Bruner (1977). Així, és el mateix alumnat l'encarregat de deduir els coneixements teòrics que es precisin a partir de la seva aplicació pràctica en exemples concrets. La importància d'aquest enfocament pedagògic resideix en la creença que els estudiants adquireixen més responsabilitat i augmenten la seva implicació en el procés d'ensenyament-aprenentatge, perquè és considerat com una aproximació a la seva realitat.

Si més no, cal destacar la rellevància de les TIC en aquestes pràctiques emergents, ja que la integració de les mateixes en la pràctica educativa és crucial, sense oblidar que són emprades exclusivament com a **instrument facilitador** per l'assoliment dels objectius, tal com remarca Lluch (2017). Desenvolupen un paper com a mitjà al servei de l'educació, i no com una fi, ja que amb aquesta falsa creença, s'estarien obviant els processos metodològics i procedimentals que són realment els que doten de sentit el procés d'ensenyament-aprenentatge.

4.2.2. L'atenció a la diversitat

El dinamisme que presenta la societat contemporània mostra un moviment constant, igual que també les persones que la componen, adaptant-se als nous temps. Al document de la "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" de Brasil del 2008 podem llegir que

Considerase que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (Ministério da Educação, 2008, p.9)

Aquest procés de transformació és molt present al món de l'educació, però no suficient.

La inclusió és un procés sense fi que cerca maneres més eficaces de respondre a la diversitat present (Ainscow, 2005), és a dir, parteix d'una base positiva per fer

Maria Fabra Barberán

front a la diversitat actual; tot i haver-hi una tendència generalitzada a pensar d'aquesta manera, ningú ha establert que ser diferents tingui connotació negativa, tot el contrari, és d'allò més enriquidor.

A més a més, l'atenció a la diversitat, a la diferència, no sempre es correlaciona amb necessitats educatives especials o dificultats en l'aprenentatge, sinó que està íntimament relacionada amb les particularitats socials, ideològiques, econòmiques, culturals, lingüístiques, religioses... i esdevé en una atenció basada en la comprensió i amb caràcter integral a escoles completament heterogènies, **defugint de l'homogeneïtat**. El fet de poder garantir una educació adaptada a aquesta diversitat vol dir que, necessàriament, alumnes amb característiques disperses, han d'educar-se junts. Al següent gràfic queden representats els indicadors d'èxit educatiu tenint en compte l'informe PISA.



Gràfic 1. Indicadors logro educatiu (Save the Children, 2019, p5)

Per aquesta raó, les administracions han de fer el possible per poder atendre la diversitat que es troba actualment, ja no només a les escoles d'una ciutat o d'un districte, sinó que és extensible a les aules d'una mateixa escola, per poder assegurar una educació de qualitat. Ara bé, per poder atendre aquesta diversitat i oferir-los una educació de qualitat cal disposar d'una sèrie de recursos no només professionals, sinó també materials (Iraurgi, 2000).

De la mateixa manera Ruiz (2012) defensa la idea que tots els infants mereixen un ensenyament enriquit i, per tant, tenen dret a un pla d'estudis considerant les seves capacitats. El fet de poder oferir un aprenentatge fonamentat connectat i centrat en l'infant com a ésser individual i no pas en el currículum. De fet, incideix força en el fet que l'atenció que es proporciona a cada infant ha de ser única i "feta a mida", ja que cada nen o nena és únic i té unes singularitats que el fa diferent dels altres i, per tant, no es pot generalitzar, ni tan sols dins d'una mateixa categoria, perquè no sempre hi ha **aspectes estandarditzables**; tot i que algunes accions sí que podrien fer-se extensibles a casos semblants.

El Decret 150/2017 pretén avaluar el context per donar resposta a les necessitats dels alumnes, però la realitat és que les normatives a vegades no afavoreixen els principis en els quals s'escriu, basant-se en categories que dificulten l'adquisició

d'eines. Per tant, la **categorització** no pot desaparèixer totalment, ja que per definir els recursos és necessària, potser s'hauria de centrar en el context on es troba l'infant i no només en l'avaluació de la simptomatologia i l'etiqueta diagnòstica. Un aspecte que ajudaria seria la flexibilitat i l'ampliació dels recursos personals, és a dir, més persones a les aules, més integració i menys segregació. En paraules de Vicens (2018) "les escoles no han de ser iguals, sinó equivalents i no-segregades".

Al document "Rethinking education: Towards a global common good?" de la UNESCO (2015), es revisen i desenvolupen directrius internacionals adaptant-les als nous reptes culturals, socials, econòmics, científics i tecnològics del segle XXI, i es torna a insistir en el fet que l'educació inclusiva és un pilar fonamental per promoure la inclusió social de totes les persones en tots els àmbits de la vida, des de la infància fins a la vellesa. També recorda que l'educació, com a bé comú, pot conformar valors i actituds per viure junts i disminuir les desigualtats i destaca el paper dels docents i educadors com a agents impulsors d'aquests canvis. Seguint aquest fil, Parrilla (2003) promou que mitjançant la creació de comunitats inclusives, que siguin de i per tots, el resultat és la creació de comunitats de col·laboració, posant de manifest la col·laboració com a "estratègia amb capacitats de promoure respostes adequades a les demandes de la diversitat".

Amb tot, el **treball en xarxa** és un aspecte primordial, a la vegada que prioritari, en aquest àmbit, sobretot per tal de fer una atenció integral i treballar la inclusió; ja que poder vincular els diferents serveis, permet tenir una visió més externa, àmplia i completa del cas en concret. Però, sense perdre de vista l'horitzó, és essencial assumir que un dels reptes fonamentals en educació és poder treballar amb tots els agents **de manera col·laborativa**, ja que moltes vegades això no és com s'espera, per això Sánchez (2000) afirma que els psicopedagogs es troben amb moltes dificultats pel que fa a la relació amb els diferents professionals de l'escola.

4.2.3. Espais de convivència

En parlar de convivència, Voli (2004) estableix que el clima escolar prioritza les **relacions interpersonals** per poder disposar d'un ambient adequat a l'aula, en definitiva, a la institució educativa. El rol de tots els agents educatius de la institució estableixen les relacions entre ells a partir d'un conjunt de regles i normes definides per l'escola, les quals, segons com siguin percebudes pels individus, determinaran la predisposició per conviure en **harmonia** dins de l'aula en un clima adequat o inadequat. La convivència escolar és la xarxa de relacions que s'estableixen entre tots els agents educatius d'una institució educativa, que incideixen significativament en el **desenvolupament ètic, socioafectiu i intel·lectual** dels estudiants (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2010; citat a Garretón, 2013, p. 27).

Un dels problemes més preocupants en els darrers anys dins de les institucions educatives és l'augment de conflictes a l'aula. (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión i Santiuste, 2010) Així, un **conflicte** és

una situació o procés d'enfrontament entre dues o més persones que defensen idees, interessos o postures totalment oposades. El conflicte es diferencia del problema en el fet que aquest és una situació objectivable; el

Maria Fabra Barberán

conflicte es redueix sempre a una qüestió personal. (Morales i Yubero, 1999, p. 201)

Aquest terme ha tingut, històricament, una **connotació negativa**, com alguna cosa que l'alumnat hauria d'evitar i, en termes generals, sempre relacionada amb violència. Però en l'actualitat s'entén que "el conflicte pot ser positiu sempre que tingui una base real i es mantingui dins de certs paràmetres. Cal aprendre a gestionar-ho" (Cardona i Wilkinson, 2008). Ara és la *Normativa sobre Gestió i resolució positiva dels conflictes* la que regula aquests en termes legals. (Departament d'ensenyament, 2014)

Considerant Aguirre (2005), "educar pel conflicte és partir de la realitat que vivim, treballar per superar-ho, per saber treure-li profit, per evitar-ho o per saber acceptar-lo com quelcom que s'acaba transformant en aprenentatge". Així, "l'escola és un lloc i agent socialitzador que [...] ha d'assumir responsabilitat per la quota de violència que el jove està manifestant avui, tant a l'interior del centre com en la societat general" (Fernández, 1999; citat a Arellano, 2007).

La conflictivitat i la violència són dos termes que sempre han estat present a les escoles. Però cal tenir en compte que aquests conceptes no són sinònims, com defensa Pantoja (2005) a Tàpia (2005, p. 320), ja que: "la violencia siempre va acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia".

Segons Cyrulnik (2018), els dos grans factors que vulneren al nadó són la violència conjugal i la precarietat social (...) Aquest entorn no li aporta seguretat i per això hi ha infants que no se senten segurs i ho tenen difícil per a ser bons estudiants, no perquè no tinguin la capacitat sinó perquè no han sentit seguretat des que va començar a construir-se el seu *background*. Tenint en compte la teoria de la Jerarquia de necessitats de Maslow (McLeod, 2007), l'alumnat ha de sentir-se segur per poder començar l'aprenentatge, ja que quan la seva sensació de seguretat es veu compromesa amb qualsevol situació violenta, és complicat tenir una mentalitat oberta que els hi permeti enfocar-se en l'aprenentatge. Això esdevé en situacions i/o comportaments no desitjats a l'aula. Per aquesta raó, és convenient que a la comunitat educativa es puguin satisfer les necessitats de les cinc etapes que la conformen: biològiques i fisiològiques, de seguretat, socials, d'estima i d'autorealització.

Per tot l'esmentat abans, l'equip docent es veu cada vegada més implicat en la prevenció i gestió d'aquestes disputes entre iguals. Davant tal situació, els docents imposaven autoritàriament l'ordre i el respecte amb estratègies tradicionals com les populars sancions o "amonestacions" (Barreiro, 2000). Aquestes tècniques s'han anat modificant i, a poc a poc, han anat desapareixent, donant pas a estratègies més innovadores. Seguint aquesta línia de pensament, s'observa que tot i haver-hi un **canvi significatiu** al llarg d'aquests anys quant a l'enfrontament i a l'enteniment dels problemes a l'aula, continuem percebent un augment en el nombre de conflictes. Així, a les institucions educatives s'han convertit en una preocupació per als diferents agents educatius.

Les relacions humanes en els centres escolars són cada vegada més complexes i, per això, els conflictes sorgeixen amb major facilitat. Aquests, no solen respondre

Maria Fabra Barberán

a una causa única, sinó que es tracta d'un problema que sol venir lligat a diversos factors, d'origen i tipus divers. Una primera classificació d'aquests gràcies a l'estudi de Lucicleide De Souza (2009), descriu dos tipus de causes; les **exògenes** i les **endògenes**. Amb relació a aquesta multicausalitat dels conflictes en l'alumnat, Barreiro classifica en causes exògenes com aquelles que afecta els alumnes fora del context acadèmic; i endògenes com aquelles vinculades al centre educatiu en què ocorren quan el noi està dins de la institució. Les causes primeres estan vinculades a les variables socioeconòmiques, insatisfaccions bàsiques, entorn sociocultural, malestar en el si de la família, autoestima baixa. D'altra banda, els factors endògens estan relacionats amb el clima institucional, les actituds en el nivell de les autoritats, el grup-classe i la relació dels docents. (De Souza, p. 71) Una altra classificació que recull els principals factors que influeixen en l'aparició dels conflictes, és la que ens ofereix Pantoja (2005).

L'increment d'aquests conflictes ha iniciat un debat al voltant de la resolució d'aquests. Schnitman (2000) explica que en la cultura contemporània els docents han començat a acollir **nous paradigmes**, noves pràctiques i disciplines per tal d'afrontar la resolució de conflictes i millorar el clima de convivència a les aules, inspirant-se en la conversa, la comunicació i les pràctiques discursives i simbòliques que promouen diàlegs transformatius, gràcies a les pedagogies emergents mencionades prèviament.

4.2.4. Escletxa digital

En paraules de Pantoja (2011) en el sistema educatiu i cultural actual, les TIC i en els **entorns virtuals d'aprenentatge** (plataformes educatives) i en la **comunicació asíncrona i síncrona** entre alumnat i tutors, aquestes permeten una integració social en la qual es reelaboren les relacions socials que es van establint. Cal afegir que l'alfabetització tecnològica o digital, és necessària per al normal desenvolupament de la vida, tant en el present com en el futur. La introducció d'aquestes tecnologies implica un canvi de la societat, per això es parla de societat de la informació o societat del coneixement. Es tracta d'un canvi en profunditat de la mateixa societat, en tots els seus àmbits. Un d'ells, és l'escola. Cabero (1994) i Marquès Graells (2000), Crossley, l'informe "A Nation at Risk", l'Informe Delors, entre d'altres, ens parlen de la importància d'utilitzar les TIC en l'educació. L'ús de les noves tecnologies, així com de l'experiència, ens ha permès anticipar-nos al futur immediat per oferir informació als usuaris cada cop més nombrosos i amb necessitats informatives diferents.

Així, i en relació directa amb els apartats referenciats anteriorment, i lligats amb una societat immersa en una **espiral de canvi constant**, com proposen Bauman i Leoncini (2018), una **societat líquida** que modifica els hàbits de consum, de relació i d'interacció entre les persones i que s'ha vist accelerat per una evolució permanent de què gairebé ningú ha pogut escapar. D'aquesta evolució, Sciadas (2002) extreu que existeixen múltiples fragmentacions pel que fa al conjunt de la societat; i, en concret, la **divisió digital**, fa referència a conceptes de desigualtat. Aquests acaben abocant a dimensions tecnològiques, immaterials, materials, socials i educatives.

Maria Fabra Barberán

Això pot tenir una **lectura en positiu** si es considera que és necessari mantenir els nivells d'innovació i d'accés a noves tecnologies i possibilitats; però, per contra, té una lectura negativa, ja que fa incidència en la bretxa digital que s'està produint entre les persones que hi tenen accés i les que no. (Departament d'ensenyament, 2020)

D'altra banda, es considera que *Americans hold strong beliefs about the benefits of technology for learning and social progress* (Brown, 2005), però la realitat és ben dispar a aquesta afirmació que proposa Brown, ja que no mostra tals avantatges, ni aquesta **progrèssió social**, sinó que posa de manifest que les tecnologies (en termes d'accessibilitat) produeixen un distanciament entre les poblacions evidenciant (més si cap) les oportunitats entre els que poden accedir a la tecnologia i els que no; així com entre aquelles persones que tenen la formació i les habilitats necessàries per moure's amb facilitat en els entorns digitals i aquells que, tot i tenir accés a la tecnologia, no són capaços d'aconseguir-ho.

D'aquesta manera, es reforça la idea que *la brecha digital no es otra cosa que el reflejo de la brecha social en el mundo digital*. (Pimienta, 2007). També Montagnier and Wirthmann (2011) en un estudi de l'Organització per al desenvolupament i la cooperació econòmica (OECD per les seves sigles en anglès) recolzen que "As ICTs diffuse, the policy interest has focused on the risk of being excluded from the "information society". The issue of social inclusion, therefore, is becoming more and more an issue of e-inclusion."

Però aquestes esclatxes no són productes únicament correlacionats amb la innovació, sinó que abans que aparegués el que es coneix per "bretxa digital", ja hi havia la "bretxa analògica", però

el desarrollo acelerado de las telecomunicaciones e informática en la segunda parte del siglo pasado y el surgimiento y proliferación de internet en la década pasada, "digitalizaron" a la sociedad influenciando prácticamente todos los campos del quehacer humano[...] ahora no solo es importante reducir la separación entre "los que tienen" y "los que no tienen", es fundamental reducir también la separación que internet acentúa entre los que se enteran y los que no se enteran. El impacto de la digitalización es evidente y cada vez más amplio. (Santoyo i Martínez, 2003, p.10)

L'aparició d'aquestes bretxes fan que la societat estigui dividida en, almenys, dues parts, i tot i haver evolucionat, sempre hi haurà una part de la societat que serà menys afavorida, amb menys recursos, amb menys oportunitats. Per tant, si aquesta esclatxa es fa patent a la societat, això significa que també impacta directament en els individus que conformen la comunitat educativa; ja que

la possibilitat o no d'accedir a la tecnologia i a la xarxa està provocant diferències socials importants entre aquells que poden fer-ho i els que no, així com entre aquelles persones que tenen la formació i les habilitats necessàries per moure's amb facilitat en els entorns digitals i aquells que, tot i tenir accés a la tecnologia, no són capaços d'aconseguir-ho. Cal doncs pensar quina és la manera d'integrar la formació de l'alumne en aquest nou context, dotant-lo de les eines i estratègies per moure's amb autonomia i seguretat en un entorn canviant. (Departament d'ensenyament, 2020)

L'**impacte sobre els infants** es fa més evident encara en situacions com la d'ara, on tindre accés a un dispositiu, a la xarxa i, a més, posseir els coneixements

necessaris per poder fer-ne ús (ja ni tan sols correcte), es fa imprescindible per poder obrir una porta cap a l'educació. Perquè, a llarg termini, les conseqüències d'estar desconnectat poden ser irreparables.

4.2.5. Avaluació i resultats

En primer lloc, és necessari conèixer exactament a què fa referència el terme *avaluació* i què implica dins l'àmbit educatiu. Tenint en compte el paradigma educatiu actual i l'evolució que ha anat fent fins a arribar on és avui, cal no oblidar que l'avaluació també ha anat evolucionant paral·lelament a aquest. En paraules de Dochy i Mc Dovell ("The Overall Assessment Prophecy", 1997; en Mateo, 2000, p.1):

La evaluación no ha de ser un medio para conseguir que los sujetos se adapten a los medios instructivos, sino un sistema para adaptar las condiciones de instrucción a los individuos con la finalidad de maximizar su potencial de éxito.

Tenint en compte aquest argument, l'avaluació esdevé un **instrument fonamental** en el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que permet els docents poder comprovar si els resultats obtinguts han estat o no satisfactoris. Aquesta eina permet també verificar la metodologia aplicada, per saber si és la més adient, si ha de ser modificada, si permet assolir els objectius... tenint en compte les singularitats de tots i cadascú dels infants que conformen el grup i així poder aconseguir els millors resultats, no només a escala general, sinó a nivell també individual. Perquè no són els infants els que s'han d'adaptar a la metodologia, sinó més aviat al contrari, el docent ha de fer tot el possible per trobar la metodologia més idònia, fent que sigui aquesta la que s'adapti als infants.

D'altra banda, Duque (1993, p.167) defineix l'avaluació com:

una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado, sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,... y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnostico.

Així, és clau conèixer exactament, i amb detalls, les causes que han desencadenat aquests resultats, siguin els que s'esperaven o no tan així. En aquest sentit, l'avaluació permet fer una mica de **prospectiva** perquè facilita informació suficient per a fer extensibles o no, les actuacions realitzades i conèixer què funciona i què no. Això permet que en actuacions futures es tingui en compte no només el què s'ha fet, sinó també com s'ha fet.

García Carrasco i altres (2002) en Martín i Conde (2010, p. 62) recolzen també aquesta postura, ja que consideren que, dins del procés d'ensenyament-aprenentatge, l'avaluació és una part imprescindible per dues raons: com la manera que tenen els alumnes per tal d'assolir els objectius plantejats, i perquè és el que **proporciona informació** sobre la qualitat d'aquest procés.

Així, segons Sanmartí (2010) l'avaluació es pot entendre de la següent manera:

- L'avaluació com a mitjà per regular els aprenentatges, és a dir, per identificar les dificultats i els errors i trobar camins per superar-los (avaluació formativa o formadora).

- L'avaluació com a mitjà per comprovar què s'ha après i quantificar o qualificar els resultats d'un procés d'ensenyament-aprenentatge per tal d'orientar l'alumnat en els seus estudis futurs, i al professorat i a les persones que gestionen el sistema educatiu en els canvis a introduir, per acreditar aprenentatges, o per classificar o seleccionar l'alumnat.

A més a més, aquest instrument atorga els docents l'oportunitat de "categoritzar" els infants pels seus **ritmes d'aprenentatge** i també per les seves possibilitats, això permet que en **actuacions futures** puguin adaptar els processos, continguts, metodologies, objectius... a les necessitats que detectades dins del mateix grup.

Per adaptar-se a les múltiples situacions, l'avaluació pot ser de diferents tipus tenint en compte diversos factors com són: el moment en què es fa, qui la fa, de quina manera, què s'avalua...

Així, segons Mille (2015) existeixen dos tipus d'avaluació tenint en compte quan s'avalua. Per una banda, l'**avaluació del procés** permet analitzar i revisar el desenvolupament intern mentre s'està duent a terme, a més, reforça que té sentit, ja que es poden realitzar modificacions per poder assegurar que s'assoliran els objectius i per tant, s'aconseguiran els resultats previstos; en canvi, mitjançant l'**avaluació dels resultats** s'observen els canvis que s'han anat produint des de l'inici, és a dir, es pot comprovar l'evolució en els aprenentatges per part dels infants des de la situació de partença.

Seguint amb aquesta línia, de quan s'avalua també apareix un altre moment d'avaluació que és fonamental, l'**avaluació inicial**, que permet conèixer aquesta situació de partença. Aquesta ajuda a plantejar les hipòtesis inicials, i també planificar i orientar cap a on es vol arribar, tenint en compte el punt de partida i que es tracta d'una exploració global d'aspectes específics i no gaire exhaustiva (Majós i Mestres, 1996).

En referència a què s'avalua hi ha l'**avaluació quantitativa** i la **qualitativa** que com planteja Mille van força unides, perquè:

s'assumeix que totes dues s'han d'integrar harmònicament quan es vol fer una avaluació, ja que aporten informació i elements de comprensió complementaris i interrelacionats, tant dels processos com dels resultats d'un projecte. En realitat es tracta de saber en quin moment convé utilitzar mètodes i tècniques qualitatives i en quin moment d'altres de quantitatives.

D'una banda, quan s'avalua mitjançant **proves empíriques**, que es poden mesurar (com són tests, exàmens...) s'està avaluant quantitativament. Aquesta manera de procedir proporciona informació objectiva que permet generalitzar i estandarditzar resultats. D'altra banda, per avaluar allò que forma part del context i que, per tant, és més subjectiu s'empra l'avaluació qualitativa. Està principalment orientada i relacionada amb l'avaluació del procés.

La manera en com s'avalua també és essencial, ja que Allal (1980) en Suárez i Sánchez (2019, p. 174) defineix tres fases d'actuació: a la fase **interactiva**, com el seu nom indica és quan es produeix una interacció contínuament entre el docent i l'infant; la fase **retroactiva** es garanteix mitjançant l'aplicació d'activitats que proposa el docent per tal de verificar i reforçar el que s'està aprenent; i la fase

Maria Fabra Barberán

proactiva que permet assenyalar descobriments i avenços que s'han fet durant el procés.

El tipus d'avaluació també es classifica depenent de qui la fa. Pot ser una **autoavaluació**, que és l'infant mateix qui avalua els seus aprenentatges, potenciant la reflexió i l'autocrítica. Pujolà i Sayós (2013) presenten l'avaluació **entre iguals** en certa manera com una eina que obliga els estudiants a desenvolupar estratègies metacognitives que es consideren indispensables per poder continuar fent un aprenentatge autònom. Aquestes dues sovint se solen realitzar mitjançant **la rúbrica**, que el més convenient seria que la fessin els alumnes amb el suport del professional. L'avaluació **docent-discent** és la que es portava fent des dels inicis, però a poc a poc va perdent popularitat en "entrar a escena" les dues anteriors.

Finalment, i tal com expliquen Soliva i Gil en Ribas et al (1997) parlar d'avaluació avui és parlar d'una manera d'entendre l'ensenyament [...] ressaltar el principal objectiu de l'avaluació formativa, el qual és anar donant autonomia a l'alumne per conèixer i regular millor els seus aprenentatges.

4.2.6. La categorització dels centres.

L'Anna Farré (2017) estableix que el concepte d'intervenir en el context institucional ha anat canviat amb el pas del temps i, si més no, en els diferents sistemes educatius. En un primer moment, amb aquesta intervenció es pretenia buscar la millora per l'alumnat atenent només la institució i el context immediat. Posteriorment, és a dir, ara, el que es pretén és que s'ajudi a treballar per tal d'aconseguir l'objectiu establert tenint presents, en tot moment, els elements contextuais que envolten i influeixen els infants, prenent sempre com a **punt de partida el mateix infant**. Per aquests motius cal que tots els sistemes i subsistemes del centre s'impliquin perquè tenen una responsabilitat compartida.

Per això, arribats a aquest punt, és transcendental conèixer quina és la tipologia de centres on es porten a terme aquestes pràctiques docents i, on també es desenvolupen les relacions humanes entre infants, docents, famílies..., és a dir, entre tota la comunitat educativa. Actualment existeixen múltiples tipologies de centres tenint en consideració les característiques que els fan no només **diferents** (sovint emprat amb caràcter despectiu), sinó **particulars, únics**.

L'autor català Albert Espinosa, en el seu llibre *Els secrets que mai no t'han explicat: per viure en aquest món i ser feliç cada dia* (2018) parla d'estimar-se, "estima el teu caos, estima la teva diferència, estima les teves particularitats, estima allò que et fa únic". I aquesta manera d'estimar es pot fer extensible també al món educatiu, a les escoles, als infants... apreciament la **riquesa** que aporta la diversitat (en totes les seves versions i vessants).

Tanmateix, tal com deien Forés i Grané (citats a Díez 2019) tot el món pot brillar si se li dóna l'oportunitat per a fer-ho. És suficient canviant la manera en què es mira i centrar-se en allò que els fa únics. Seguint aquesta línia, Antoni Tàpies (1967) proposa un joc, el joc de saber mirar: "com mirar netament, sense voler trobar en les coses el que ens han dit que hi ha d'haver, sinó el que senzillament hi ha?". I és que, de vegades, els prejudicis aborden a totes les facetes de la vida

Maria Fabra Barberán

i el que més costa és justament això, mirar netament; i el que és veritablement important és el tractament entre els uns i els altres i, com diu en Carlos Skliar: "me da igual cómo seas, lo que tengo te lo doy. Hacer de todos, cualquier persona". Així que aprendre a mirar les coses com som; amb els seus defectes i virtuts; serà de l'única manera que es pot mirar els altres **valorant les diferències en positiu**.

Tenint en compte Planella (2017) destaca que a vegades les diferències no ens criden l'atenció perquè han sigut establertes dins dels límits de la "normalitat". Però quan aquesta diferència s'allunya de la **normalitat estadística**, crida més l'atenció, fins al punt de provocar reaccions de rebuig, pànic, compassió... Si tots fóssim iguals seria molt avorrit- somriu-.

Hi ha persones amb determinades característiques perquè la societat els hi ha posat una "etiqueta", és a dir, els ha classificat per les seves particularitats i possibilitats, doncs el mateix passa amb els centres educatius. Aquest estudi està enfocat cap a una mateixa tipologia de centre, però amb terminologies diferents (CMC i *Title I*), és per això que apareixen seguidament diferenciades tenint en compte el país de referència.

Ambdues tipologies de centres, tenen l'avantatge que per la seva dificultat en l'acompliment de la docència, són proveïts de més recursos, tant personals com materials.

4.2.6.1. Centres de màxima complexitat.

A Catalunya, la *Resolució de 12 de maig de 2017*, estableix provisionalment la llista de centres educatius qualificats de màxima complexitat, on es troba un dels vinculats a aquest estudi, l'Escola B. Com s'ha indicat anteriorment es tracta d'un centre que compleix amb els indicadors establerts a l'apartat 1.1.a) de la *Resolució ENS/906/2014*, per trobar-se en un entorn social i econòmic desfavorit i, on el nivell socioeconòmic i professional de les famílies és mitjà-baix.

La situació actual ha fet que aquesta complexitat s'accentuï més, per això són les direccions d'aquests centres les que estan impulsant una nova versió i visió d'aquesta tipologia de centres, passant de l'educació de les complexitats a **l'educació de les oportunitats**. On "els obstacles" que han de ser superats tant pels infants, per les famílies, els docents... siguin ara considerats com una ocasió amb un enfocament positiu per aprendre. És per aquesta raó, que des del curs 2015 s'està intentant donar respostes a aquests centres. Per exemple, des del Consorci d'Educació de Barcelona (endavant CEB)

s'acull la iniciativa del Pla de Barris com una oportunitat d'impuls a una de les línies estratègiques prioritàries de combat contra la segregació escolar i a favor de la igualtat d'oportunitats. Es focalitzen tots els esforços a garantir l'educabilitat de tots els infants i adolescents siguin quines siguin les seves condicions de vida, sobretot en aquells que pateixen pobresa i precarietat, desenvolupant mesures complementàries i sistèmiques per tal de millorar la qualitat de vida i les oportunitats. (Gorostiza, 2019, p. 1)

4.2.6.2. Centres amb programa de *Title I*.

A Delaware, el programa del *Title I* està dissenyat per tal de proporcionar un suport educatiu compensatori als nens desfavorits. Segons Pelsue (2017) *Title I provides funds to schools with a large percentage of low-income students*. Tal com s'estableix al web del districte (Red Clay [1]) els fons destinats es basen exclusivament a cobrir les necessitats acadèmiques amb l'objectiu primordial d'augmentar el rendiment dels estudiants en les àrees de lectura, escriptura i matemàtiques.

El programa del *Title I* també pot proporcionar opcions d'elecció NCLB i serveis educatius suplementaris perquè tots els nens tinguin una oportunitat justa, igual i significativa d'obtenir una educació de qualitat.

4.2.7. Aportació a la societat i a l'ètica professional

Aquest estudi pretén cercar com poder **connectar** de la millor manera possible amb els infants i amb el context on es desenvolupen com a individus, tractant-se d'un camí amb obstacles, com serien el currículum, l'atenció a la diversitat, les proves estandarditzades, l'idioma, les metodologies utilitzades, la manca d'equitat, la desigualtat, problemes socials... entre altres.

És una aportació rellevant i vinculada directament amb el **coneixement pedagògic**, ja que pot implicar que les facultats d'educació tinguin més coneixement sobre les realitats pel que fa a l'educació comparada. Es mostren pinzellades d'aspectes de dos sistemes educatius, socials i culturals diferents, però que a la vegada viuen en comunió.

Conèixer els factors que influeixen en aquest "camí" ajudarà a poder introduir millores metodològiques (principalment) futures, amb la idea de poder solucionar a curt-llarg termini els desequilibris a què fan front les comunitats educatives.

Es tracta així d'una contribució a la societat de manera indirecta, però que influeix significativament, perquè les relacions que tenen lloc en les institucions educatives, tenen també repercussió en l'entorn més pròxim, i viceversa.

Pel que fa a l'**ètica professional** és evident que durant la realització i posterior presentació d'aquest estudi, es respectarà el codi deontològic així com el **principi de confidencialitat** de la informació rebuda per part dels centres respectant sempre la identitat dels infants. Per això, és necessari que els professionals es guien pel **de respecte i l'empatia** com a condició per propiciar els sentiments de seguretat i autonomia dels infants, respectant així la dignitat de cada individu. També, **promocionar els drets humans i els valors de l'ètica civil** permet que es puguin treballar els valors cívics fonamentals de la societat com són la justícia i la democràcia, orientats al manteniment d'una harmoniosa convivència. El **principi de responsabilitat professional** consent que els professionals siguin conscients en tot moment les conseqüències de les seves accions, és per això que no s'ha de perdre de vista mai els principis de justícia, veracitat i objectivitat.

5. MARC METODOLÒGIC

Els objectius plantejats a l'inici d'aquest estudi són els que determinen l'horitzó a seguir durant el seu desenvolupament. És per aquest motiu que, a continuació, s'explicita la **metodologia** a seguir per poder analitzar-los i obtenir els resultats que determinaran la consecució, o no, dels mateixos.

5.1. TIPOLOGIA D'INVESTIGACIÓ

En aquest cas es tracta d'un estudi basat en una **complementarietat metodològica**, és a dir, combina tant la metodologia quantitativa com qualitativa. Tenint en compte el context on es desenvolupa la investigació és necessari tenir present aquesta **modalitat multimètode** com una estratègia essencial "para hacer operativo el estudio de una realidad caracterizada como globalizada, compleja y multidimensional" (Ruiz 2008, en Blanco i Pirela, 2016, p.103), amb la pretensió obtenir un coneixement més ampli i profund sobre l'objecte d'estudi i comprendre-ho integralment.

Així, aquest mètode es concep com

una propuesta de integración de enfoques de investigación para el estudio de un mismo problema u objeto de estudio a través del uso de diferentes métodos, diseños, técnicas, procedimientos de recolección y análisis de datos, considerando diferentes opciones de acuerdo con el criterio que se seleccione para llevar a cabo el ejercicio de integración. (Blanco i Pirela, 2016, p.100)

Pel que fa a aquesta tipologia d'investigació és també destacable la riquesa que aporta a la investigació en ser una perspectiva no exclusiva, és a dir, mitjançant la **integració dels dos mètodes** el que s'aconsegueix és una pràctica múltiple que permet una major aproximació a les dades objecte d'estudi. (Bericat, 1998) D'aquesta manera i tenint en compte Flores et. al. (1999) portar a terme més d'un mètode redueix les limitacions que pugui tenir l'estudi; aportant a la investigadora un caràcter de versatilitat i flexibilitat metodològica

Es pretén combinar l'eficàcia d'ambdues metodologies per tal de neutralitzar biaixos que sovint sorgeixen en l'ús d'un sol mètode de manera aïllada (Rodríguez-Gómez, 2017). A més, els resultats obtinguts en un mètode poden complementar o desenvolupar la interpretació de l'altre, proporcionant dades a diferents nivells d'anàlisi. La característica principal d'aquesta metodologia és que s'aplica de forma simultània; així preval la igualtat entre elles.

Segons Pereira (2011), és viable el plantejament d'un disseny de mètode mixt per l'aproximació a temàtiques d'estudi en l'àmbit pedagògic, en especial, quan hi ha una evident intenció de l'investigador o investigadora per atorgar veu als i les participants; en aquest sentit, quan no sols es desitja l'obtenció de dades numèriques, sinó també es busca la visió més íntima del participant, les dades qualitatives cobren un paper rellevant. Cal tenir en compte el paper notable que desenvolupa el mateix investigador, a més dels participants en l'estudi.

D'una banda, i gràcies a realitzar una **recerca qualitativa**, aquesta permet un acostament a la realitat de forma holística, és a dir, observant el context des de

dins i en les seves diferents dimensions. Això demanda la utilització de tècniques diverses per a captar tota la seva varietat i complexitat. (Bisquerra op cit.)

La fi de la recerca qualitativa és proporcionar una metodologia de recerca que permet entendre la complexa realitat de l'experiència viscuda des del punt de vista de les persones que la viuen (Taylor i Bogdan, 1984).

Dins de la recerca qualitativa es troba el **mètode d'estudi de casos**², triat per a dur a terme el disseny de recerca. És un mètode força adequat perquè implica un procés d'indagació de manera sistemàtica i en profunditat de casos concrets, com són les dues escoles participants d'aquesta investigació, mitjançant una anàlisi documental. L'objectiu de l'estudi de casos és esbrinar de quina manera funcionen totes les parts del cas amb la intenció de crear hipòtesi i aconseguir donar resposta a les relacions causals trobades entre elles, situades en un context específic i natural, dins d'un procés concret. Per això, gràcies a aquest, es podran assolir els objectius **OE.1.** i **OE.3.**, perquè permet obtenir informació sobre l'escenari on es realitzen les pràctiques docents i així establir semblances i diferències entre ambdues escoles. La comesa real de l'estudi de casos és la particularització, no la generalització. Es pren un cas particular i s'arriba a conèixer-lo bé, i no principalment per a veure en què es diferencia dels altres, sinó per a veure què és, què fa." (Stake, 1998). Així, Cebreiro i Fernández (2004, p. 665) determinen tres trets fonamentals en aquest tipus d'estudis: èmfasi en les observacions a llarg termini, basades més en informes descriptius que en categories preestablertes; Interès per descriure la conducta observada, dins del marc dels fets circumdants; Una preocupació per la perspectiva dels participants sobre els fets, és a dir, com construeixen la seva realitat social.

També podem afegir que és un **estudi natural**, ja que no manipulem la situació objecte d'estudi i hem de tenir en compte que la intenció després de realitzar-ho és poder intervenir per a canviar la realitat que s'està donant actualment a l'escola en qüestió; pel que afegirem que és un estudi de casos avaluatiu, ja que descriu i explica però a més s'orienta cap a la realització de formulacions de judicis de valor que constituïran la base per a prendre decisions més endavant.

Així, mitjançant la recerca pretenem conèixer la realitat de la pràctica educativa, per a observar, analitzar i reflexionar sobre les actuacions que realitzen els docents i les metodologies que empren en la seva pràctica. Així, com explica LeCompte (1995) es poden extreure descripcions a partir d'observacions que adopten la forma d'**entrevistes**, narracions, notes de camp, etc.

D'altra banda, sense perdre de vista els objectius formulats, es planteja un **estudi transversal**, ja que es recullen les dades d'un mateix grup d'estudi en un moment determinat; en concret del **tipus ex-post-facto** sense tenir cap control sobre les variables independents. Aquest tipus de metodologia facilita les eines per a "descriure la realitat, analitzar relacions, categoritzar, simplificar i organitzar les variables que configuren l'objecte d'estudi". (Meneses, 2017, p. 26). És per això que la recollida de dades quantitatives (encara que també s'obtidran dades

² (Annex I)

qualitatives) es realitzarà mitjançant l'instrument que s'explicitarà més endavant. Amb aquest tipus d'investigació es pretén donar resposta als objectius **OE.2.** i **OE.4.**, ja que permet conèixer en primera persona els obstacles a què les escoles fan front i, a més a més, evidenciar les actuacions que desenvolupen les escoles per donar respostes adients al currículum establert.

5.2.CONTEXTUALITZACIÓ

El present estudi es contextualitza en **dues escoles públiques d'educació infantil i primària** seleccionades per la investigadora pel **vincle laboral** que es manté entre ambdues, com bé s'ha especificat a la justificació.

En primer lloc, l'**Escola B** és una escola pública d'infantil (parvulari de P3 fins a P5) i primària ubicada al municipi de Barcelona, concretament al barri Gòtic dins del **Districte de Ciutat Vella**. Dins la ciutat de Barcelona hi ha una àmplia oferta formativa pel que fa a aquestes dues etapes. Més específicament, al districte de Ciutat Vella 19 escoles que ofereixen aquest tipus d'ensenyament, 11 de públiques i 8 de privats.

Aquest curs n'ha fet sis que l'administració va augmentar una línia d'escolarització al centre i cinc que es va fer un canvi d'ubicació per acollir aquest creixement. Per tant, actualment, l'escola té dues línies per cada curs d'infantil i és el primer any que es completen les dues línies a tots els cursos de primària. Aquesta situació fa que actualment el nombre d'alumnes sigui superior als 400 i que la plantilla de mestres sigui molt variable cada curs, incorporant-ne com a mínim un docent que assumia l'increment d'un grup fins a aquest curs.

Es pot trobar tant personal docent com no docent treballant dins d'aquest centre educatiu. De personal docent hi compta amb 41 mestres i com a personal no docent, una TEI pel curs de P3, una conserge que s'encarrega del manteniment de l'edifici i d'altres tasques encarregades per la direcció del centre, una administrativa, el servei de neteja i les cuineres (2 persones), i a la franja del migdia hi ha una sèrie de monitors (9 persones) que s'encarreguen tant de vigilar als alumnes mentre mengen, com d'organitzar diverses activitats per aquests. A més, també hi compten amb la intervenció de les membres de l'Equip Psicopedagògic de Ciutat Vella (EAP): psicòloga i assistent social, la col·laboració d'una referent dels serveis socials de l'Ajuntament, la figura de la Treballadora i Integradora Social i l'assessorament de la coordinadora del programa LIC.

La majoria d'alumnes provenen del sud del barri del Raval on estava situada l'escola abans, però cada cop més va augmentant el nombre d'alumnat provinent del Gòtic i del nord del Raval. Així i tot, es tracta d'un **centre de màxima complexitat**, on l'ambient sovint està sobrecarregat de conflictes, sobretot a les hores d'esbarjo i de menjador. Aquesta tipologia de centre on l'alumnat pertany a una classe mitjana - baixa fa necessari que hi hagi una treballadora social de l'EAP com a referent.

Aproximadament un 90% dels alumnes són de procedència diferent de l'espanyola, majoritàriament del Marroc, Pakistan i Bangladesh. Tot i aquestes dades, l'alumnat que ha nascut a Barcelona augmenta significativament els darrers

Maria Fabra Barberán

anys, constatant que es consolida una segona generació de població d'origen divers que presenta una forta vinculació tant a la seva realitat d'origen com a la que compartim. Aquestes dades confirmen el caràcter transitori del barri del Raval on un gran gruix de famílies nouvingudes s'instal·len temporalment. Durant els últims anys s'ha produït un augment bastant significatiu de les absències de llarga durada, un fet que fa replantejar aspectes organitzatius i de diagnòstic diferents de les utilitzades sempre. S'està fent un treball amb les escoles bressol del barri perquè aquestes famílies apostin per l'escola, tot i que l'alta diversitat a les aules les fa matricular els seus fills i filles en centres de menor concentració.

El context on es troba la segona escola objecte d'estudi és **l'escola A**. És també un centre públic urbà d'educació infantil i primària (de P5 a 5è) situat a la ciutat de **Wilmington**, a l'Estat de Delaware, a l'est dels **Estats Units** i, amb més de 71.000 habitants, és una de les ciutats més grans de l'àrea metropolitana de Delaware i es considera també la ciutat més perillosa de l'Estat.

Es tracta d'una escola d'**immersió**, és a dir, una escola d'educació bilingüe d'anglès i espanyol. Els estudiants d'aquest programa passen la meitat del dia escolar aprenent en anglès i l'altra meitat en espanyol. Els programes pilot en espanyol van començar el 2012 a WC Lewis a Wilmington i John M. Clayton Elementary a Frankford.

L'escola té quatre línies en tots els cursos fins a 2n, en canvi, a 3r, 4t i 5è només hi compta amb tres línies, ja que les famílies (moltes d'elles afroamericanes) quan els infants comencen el tercer grau decideixen canviar-los d'escola amb només programa en anglès, per la complexitat que comporta aprendre un segon idioma. Aquestes dades també confirmen el caràcter transitori del barri on un gran gruix de famílies s'instal·len temporalment. Les dades referents a l'assistència mostra que un percentatge d'estudiants, al voltant del 14%, van perdre menys del 10% dels dies escolars.

També, hi ha 20 docents, desenvolupant la tasca de tutors, amb una edat compresa entre 24 i 57 anys, majoritàriament dones, amb un contracte laboral indefinit i amb estudis d'Educació Infantil i Educació Primària, tot i que també hi ha altres professionals com psicòlegs, *counselors*, mestres d'educació especial i logopèdia, *paraprofessional*/vetlladores, una infermera, les especialistes de lectura, l'especialista de suport de conducta, el terapeuta de crisi familiar i els especialistes de música, educació física, biblioteca, art i tecnologia i el personal d'administració i servei.

Actualment el nombre d'alumnes s'aproxima als 425, tractant-se d'un centre amb una població d'origen divers que presenta una forta vinculació tant a la seva realitat d'origen com a la que compartim. Majoritàriament l'alumnat és de procedència hispana o llatina (65.81%); seguit dels afroamericans (20.61%); blancs o caucàsics amb un 12.41%; multiracial, que engloba altres procedències, amb un 0.70% i per últim els indis americans o nadius d'Alaska (0.47%). A més a més, altres característiques a tenir en compte sobre l'alumnat són que: hi ha un 59,48% d'aprenents d'anglès; el nivell socioeconòmic de les famílies és força baix, representant un 66.51% del total; i per últim un 12.65% dels estudiants té alguna discapacitat. És per això que les puntuacions dels estudiants en aquesta escola baixen molt per sota de la mitjana estatal. Tanmateix, quan es comparen les notes

es pot observar clarament que els progressos dels estudiants no estan sent tan favorables com s'espera.

5.3.PARTICIPANTS

El **mostreig per conglomerats** (Rodríguez-Gómez, s.d.) permet seleccionar agrupacions naturals d'individus, com són en aquest cas els centres educatius. Els participants que conformen la mostra són els docents d'entre 24 i 53 anys, que hi imparteixen classe en aquestes dues escoles, majoritàriament són dones (representant el 81% de la mostra). Aproximadament, es dispensarà a uns 60 mestres, ja que es tindrà en compte que els especialistes com logopedes, psicopedagogs, psicòlegs, terapeutes... o qualsevol altre membre que no imparteixi docència directament amb un grup d'infants estarà exempt de fer-ho. Aquests atorgaran validesa a la part quantitativa i qualitativa amb l'objectiu de conèixer de quina manera els docents donen resposta a les dificultats que hi troben en el procés d'ensenyament i si és degut al context on es troben les escoles.

L'eina està dissenyada per ser administrada a tots dos claustres (sempre que parlem de claustre s'haurà de tenir en compte les excepcions mencionades prèviament), tot i que s'ha de tenir en compte que potser no tots els que els componen hi participen en ser una eina administrada telemàticament i no te caràcter obligatori. És important recordar que els docents que imparteixen docència en aquests centres són de procedències diverses, així hi ha americans, llatinoamericans i de comunitats autònomes com són: Galícia, Comunitat de Madrid, Andalusia, Comunitat Valenciana i Catalunya. Per això és vital i necessari tenir en compte l'idioma que es farà servir al qüestionari.

Així es tracta també d'un **mostreig de conveniència**, basat a incloure només les persones que són accessibles. Tal com mostra Rodríguez (2005, p. 82), es treballaria amb tota la població sense haver de buscar una mostra representativa, per aquesta raó es tractaria a la vegada d'un **mostreig estadístic**, ja que tot i tenir accés a tota la població, potser no s'obté resposta de tots els individus. És per això que com més vàlida i representativa sigui la mostra, més significatius seran els resultats.

Els participants seran informats mitjançant un petit escrit que encapçala el qüestionari, per tal que tinguin el coneixement suficient sobre el motiu principal de la recerca, què es demana i quins són els objectius de l'elaboració d'aquest, i també rebran una petita descripció del que se'ls demana al correu on tindran accés a l'instrument en qüestió.

5.4.INSTRUMENTACIÓ

L'instrument de mesura emprat per aquesta recerca finalment ha estat el **qüestionari electrònic** per la possibilitat que dóna aquesta eina d'arribar a un gran nombre de persones; ja que "són l'eina més adequada quan pretenem recollir informació estructurada d'un gran nombre d'informants" (Rodríguez-Gómez, 2018, p.59); tot i que també s'ha tingut en compte una entrevista que es va realitzar el passat mes de novembre al director de l'escola dels EUA.

Maria Fabra Barberán

La situació actual requereix que la recollida de dades sigui, exclusivament, de manera telemàtica; fet que en una altra situació es podria haver realitzat presencialment per part de la investigadora als centres seleccionats i amb una participació, potser, més elevada. És per això que les TIC també són un complement que, avui dia i des de fa ja un temps, ha anat cobrant importància en l'àmbit de la investigació.

En aquest estudi la distribució dels qüestionaris es farà de la següent manera: es contactarà personalment amb la direcció del centre i s'enviarà un correu electrònic adjuntant els enllaços que donen accés al qüestionari en línia. Al mateix correu, s'informa sobre la disponibilitat del mateix en dos idiomes (en el cas de l'escola A), així com explicant que en tractar-se d'un qüestionari anònim demanant la seva participació de la manera més sincera possible per tal d'obtenir resultats significatius. Abans d'agrair-los la seva participació se'ls informa de la data màxima per donar resposta al mateix, sent fins al dia 1 de maig inclòs (disposant així de cinc dies naturals per completar-lo). Els directors s'encarreguen d'enviar un correu intern als docents en actiu i com s'especifica prèviament, perquè puguin contestar-lo.

D'aquesta manera, i mitjançant *GoogleForm*³, s'arribarà a recollir les dades dels docents que participin de la investigació. Aquest és un mètode en línia gratuït, que forma part de *Google Drive office suite*, i que permet fàcilment cobrir una gran àrea geogràfica sempre que els sistemes emprats siguin eficients i amb una cobertura satisfactòria. Cal també destacar que les facilitats d'aquest instrument són l'**accessibilitat**, la facilitat d'obtenció de dades, compilació de dades i la seva validesa.

Així doncs, la creació d'un qüestionari a partir de les hipòtesis plantejades té la finalitat de **contrastar** diferents possibles **resultats** d'una mateixa variable, també per descriure la situació actual o saber si el professorat té el coneixement necessari per acompanyar en la diversitat que hi ha als centres i així contrastar les diferents hipòtesis formulades. Amb aquesta mesura es dona resposta als continguts necessaris per satisfer els objectius de la investigació.

El qüestionari com a **instrument d'elaboració pròpia** parteix de la teoria fonamentada en relació amb els coneixements i pràctiques del professorat. Per això, és necessari també que es faci en tres idiomes (anglès, català i espanyol) per tal de poder arribar-hi a tots els docents i obtenir respostes el més precis i reals possibles. Aquest instrument compta amb preguntes filtre, obertes, de resposta múltiple, de tipus escala Likert (de l'1 al 4), tancades i dicotòmiques, totes elles classificades per categories (personals, professionals, sobre el context, currículum, metodologia i l'avaluació). La gran majoria són de caràcter obligatori, tot i que hi ha algunes que tenint en consideració la resposta donada a la pregunta anterior, és opcional respondre.

³ (Annex II)

5.5. ESTRATÈGIA D'ANÀLISI DE DADES

Pel que fa al procés de recollida de dades es farà mitjançant el qüestionari, l'estudi de casos, l'entrevista i la recerca bibliogràfica; tal com s'ha explicat prèviament.

Un cop recollides les dades, es procedeix a **descodificar-les**. Les dades més senzilles d'analitzar són les relacionades amb el qüestionari, ja que el mateix *GoogleForm*, en finalitzar el qüestionari automàticament crea un full de càlcul on l'investigador només ha d'interpretar les dades obtingudes, ja que aquesta eina proporciona una sèrie de gràfics i dades quantitatives immediatament; tot i que la part qualitativa també ve representada. Les respostes són analitzades automàticament un cop els participants han finalitzat el qüestionari, però en fer el mateix qüestionari en tres idiomes diferents, la investigadora ha d'unificar aquestes respostes.

S'emprarà l'**estadística descriptiva** (Fernández, 2002), ja que els registres obtinguts, així com les observacions aporten unes dades que necessàriament s'han d'endregar i representar de manera comprensible. Així, seguint aquest tipus d'estadística presentada també per Rodríguez i Valdeoriola (s. d.) es poden representar aspectes de tipus observables i descriptius, com ara: el nombre d'individus participants; els valors mínims i màxims...

La representació de les dades seria mitjançant taules, representacions gràfiques, quadres i comentaris per part de la investigadora.

Seguint aquesta línia de treball, i tenint en compte que les dades qualitatives requereixen més temps per a la seva recol·lecció, no s'analitzaran ni s'interpretaran de forma conjunta; sinó que, es farà primer de manera separada i posteriorment es portarà a terme una fase de **consolidació de resultats** (Sampieri, 2014).

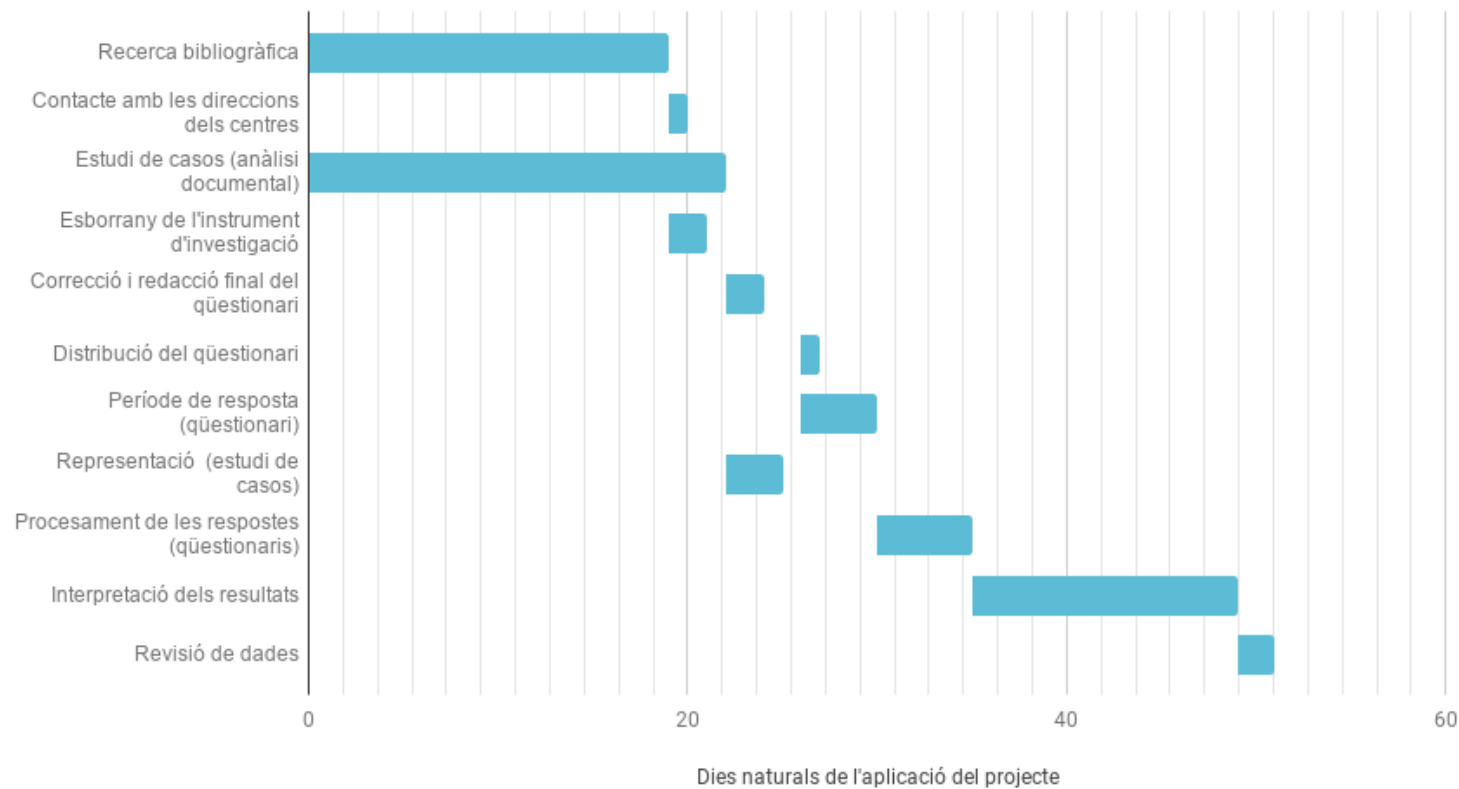
Les dades recollides respecten els principis de l'ètica professional esmentada a l'apartat anterior, així com a cadascú dels individus que hi participen de la investigació, ja que només s'expressaran resultats del **col·lectiu** i no de manera individual, i les dades obtingudes responen només a una finalitat estadística. Per poder respectar i garantir la integritat i anonimat dels participants no es demanen dades de caràcter personal amb què puguin ser fàcilment identificables, a més a més, es compta amb l'autorització verbal per part de les direccions dels centres per poder dispensar els qüestionaris.

Els resultats obtinguts podrien servir per a iniciar una altra investigació on es poguessin generalitzar els resultats a una mostra més representativa de docents. Per exemple, el qüestionari elaborat podria ser utilitzat (fent modificacions si s'escau) per a aquest futur estudi i així conèixer una opinió més àmplia.

5.6. PLANIFICACIÓ I TEMPORALITZACIÓ

A la següent taula es presenten les fases d'aplicació d'aquest projecte, determinant la seva temporalització. Aquesta és susceptible als canvis que la investigadora consideri oportuns, per adaptar-se a l'estudi.

FASES D'APLICACIÓ DEL PROJECTE



Taula 1. Fases d'aplicació del projecte (temporalització)

0= 1 d'abril de 2020

6. APLICACIÓ, RESULTATS, DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

La mostra participant són 37 docents de les escoles B (46%) i A (54%) amb una experiència docent, majoritàriament, d'entre 5 i 14 anys (representant el 43% amb qui es comptava amb la seva participació). Aquesta mostra inclou tant tutors d'infantil, com de primària, així com especialistes de música, informàtica, art, lectura, anglès, TADI⁴ i direcció.

La recollida de dades s'ha fet a partir d'un qüestionari dispensat electrònicament mitjançant l'eina de *GoogleForm* tal com s'especifica anteriorment. Tot i que aquesta eina recopila la informació automàticament, s'han realitzat gràfics amb la representació conjunta de les respostes en tots tres idiomes que es mostren a continuació relacionats amb els objectius específics proposats a l'inici d'aquest estudi. El fet d'incloure la compilació de les respostes de tots els participants, mostra resultats més fiables i estandarditzables, tenint en compte que la mostra és més àmplia.

Tenint en compte el baix percentatge de participació inicial, un dia abans de la data límit es decideix enviar un correu a mode recordatori intentant que augmenti el nombre de participants per part de l'escola A; d'altra banda mitjançant l'aplicació *Whatsapp* un membre de l'equip directiu de l'escola B, fa difusió del qüestionari pels diferents grups on participen alguns dels docents de l'escola (per cicles - 3 - i el general). Així, s'aconsegueix que el nombre de participacions sigui una mica més elevat, fins a arribar al total de 37.

Seguidament, es presenten de manera estructurada les dades obtingudes (qualitatives i quantitatives) i vinculades amb els objectius específics d'aquest estudi, plantejats per donar resposta a l'objectiu general d'aquest. Al qüestionari es feia evident la relació dels objectius amb cadascuna de les seccions; les seccions 1 i 2 tenien caire personal i professional, en canvi, una part de la secció context tenia relació amb l'OE.1. i la part dels factors amb l'OE.2.; l'OE.3. està relacionat amb la secció del currículum i metodologia; i, per últim, l'OE.4. està vinculat amb la secció d'avaluació.

6.1.RESULTATS

OE.1. Realitzar un *screening* per obtenir informació i poder analitzar l'escenari on es desenvolupa l'activitat docent en els centres de Wilmington i Barcelona.

Considerant com a punt de partida aquest OE.1. les dades recollides mitjançant el qüestionari indiquen que **el context** que envolta aquestes escoles **afecta en un grau molt alt** (67% de les respostes) **als aprenentatges** dels infants; valorant que la diversitat i la multiculturalitat que es pot trobar als diferents centres influeix en

⁴ Treball d'atenció a la diversitat en les àrees instrumentals.

Maria Fabra Barberán

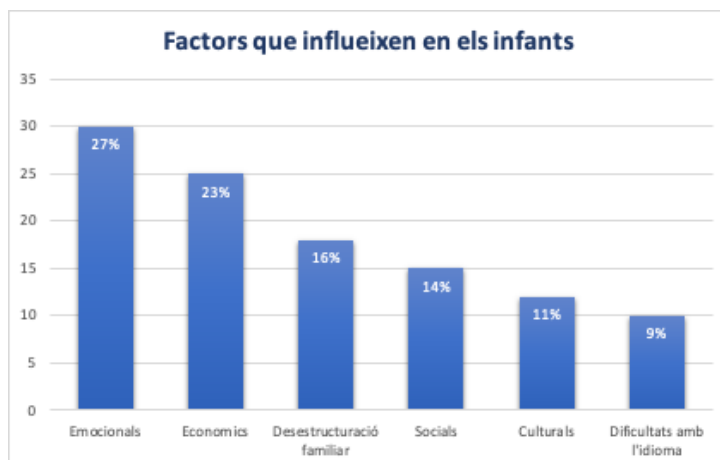
aquests aprenentatges positivament (amb un 87% entre els valors 3 i 4 de l'escala Likert).

Aquesta evidència també es fa patent a l'entrevista al director de l'escola americana (Annex III), quan fa referència a la violència a la ciutat, ja que "té un impacte innegable en algunes de les qüestions que tenim a l'escola". Hi ha alguns incidents al voltant de l'escola (com tiroteigs o altres successos violents) que "a vegades poden tenir un efecte immediat d'ondulació en els comportaments dels estudiants els dies/setmanes següents. Només hi ha un petit nombre de membres del personal que viuen a la zona propera a l'escola, però és important recordar-lo als que no viuen a la zona i poden estar desconnectats de la realitat del que han de suportar regularment els estudiants."

OE.2. Indagar i establir quins són els obstacles i/o reptes a què les escoles A i B fan front.

Íntimament vinculat amb l'objectiu específic anterior, aquest també es fonamenta, principalment, en el context. Així, al qüestionari, es proposen diferents factors contextuais que influeixen directament en els aprenentatges dels infants, per tal que els docents puguin triar, quins consideren que són **els tres factors més rellevants** que afecten aquests infants i el que els envolta. Així, es fa evident que els més influents (jeràrquicament) són: els factors en l'àmbit **emocional** [27%] (a causa de les seves experiències vitals de tota mena: situacions límit, violentes, canvis de casa, d'escola, de país, de família,...); els factors en l'àmbit **econòmic** [23%] (famílies amb limitacions econòmiques); i, per últim, però no menys important, els factors relacionats amb la desestructuració **familiar** [16%] (molts dels infants viuen a cases compartides, manca figura materna/paterna, viuen amb altres familiars, cases d'acollida...); tot i que aquests són els que més destaquen, s'ha de tenir present que els altres mencionats també estan implicats, encara que, segons els docents d'aquests centres, amb menor incidència.

Al següent gràfic (Gràfic 1) queden reflectides les respostes dels docents de tots dos centres, on es poden identificar clarament quins són els tres factors considerats més influents -indicats més amunt-, no obstant això, els altres tres proposats (factores socials, culturals i dificultats amb l'idioma) són també considerats rellevants però en menor mesura.



Gràfic 1. Factors contextuais que influeixen en els infants. Elaboració pròpia

Aquesta selecció es reforça en la pregunta oberta, immediatament anterior, ja que s'extreuen les següents evidències que ho corroboren:

- “tots els factors influeixen en major o menor mesura; factors més propers relacionats amb la família, l'entorn proper, l'idioma, la situació, el nivell adquisitiu, entendre-reconèixer-gestionar les emocions, la cultura pròpia i la del territori, etc.”
- “necessitats bàsiques de l'infant cobertes, possibilitat de dedicació de les seves famílies i situació econòmica, laboral, personal de les persones cuidadores com a factors que considero més importants. ”
- “la desestructuració familiar, manca de recursos econòmics, la llengua, la relació només amb gent del seu país d'origen.”
- “la pobresa - presenta molts reptes diferents de les nostres famílies; Vida familiar - molts nens viuen en cases unifamiliars, cosa que proporciona al monoparental molts estressos addicionals (preocupacions financeres, cura de la infància mentre el progenitor treballa, condicions de vida segures, monoparental amb lluites totes per ells mateixos).”
- “Nivell econòmic de les famílies, violència als barris, manca d'espais segurs per socialització (parcs, biblioteques, etc.), famílies desestructurades (deportacions, abús, viure amb pares d'acollida, *homeless* ...).”

Les dades obtingudes mitjançant la distribució del qüestionari determinen i permeten establir quins són els obstacles a què aquesta tipologia de centres responen.

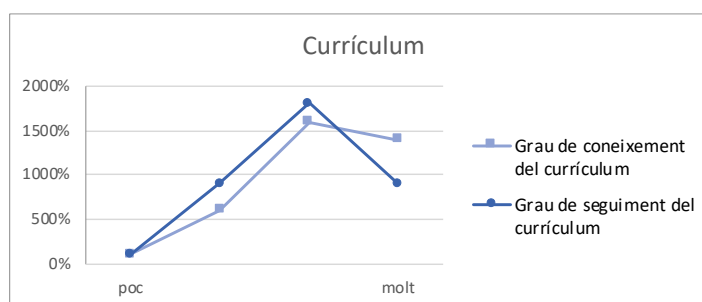
OE.3. Recollir i examinar evidències concretes de les actuacions que desenvolupen les escoles per donar resposta al currículum.

A la secció del qüestionari anomenada *currículum i metodologia*, l'objectiu primordial és identificar en què mesura els docents coneixen el currículum i de quina manera ho apliquen, així com si realitzen o no alguna adaptació per tal d'ajustar-lo al màxim possible als infants a qui va dirigit, i de quina manera. Els

Maria Fabra Barberán

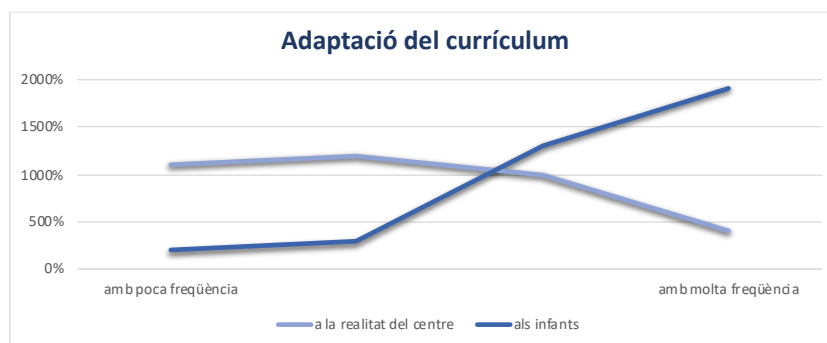
gràfics presentats a continuació fan visibles aquests resultats fent referència a preguntes de tipus escala Likert, també mencionada i aplicada anteriorment.

Així, s'obté que generalment els docents de tots dos centres tenen un ampli domini i coneixement del currículum (representant un 81% tenint en compte els valors 3 i 4); en canvi, només un 73% el segueix estrictament (valors 3 i 4 de l'escala).



Gràfic 2. Grau de coneixement i seguiment del currículum. Elaboració pròpia

Tenint en compte el gràfic anterior es pot entendre també per què gairebé una quarta part del sector docent enquestat, no segueix tan estrictament aquest currículum establert, i és que segons les dades obtingudes, el 81% dels docents, és a dir, 30 mestres, mostren disconformitat amb la qüestió: “es pot seguir el mateix currículum a tots els centres sense cap modificació?” Així, com es pot constatar al gràfic 3, els docents tendeixen a adaptar el currículum als infants amb força freqüència, tot i que sostenen que aquest s'adapta al centre poc sovint.



Gràfic 3. Adaptació del currículum al centre i als infants. Elaboració pròpia.

Majoritàriament, (33 mestres, és a dir, el 89% dels participants) consideren que seguint un mateix currículum, ja que està establert, el **nivell d'exigència** entre infants de realitats socials dispars no pot ser el mateix, sinó que **s'ha de tenir en compte el punt de partida** on es troba cada infant, en canvi, no empenen gaire l'avaluació diagnòstica o inicial (com s'explica posteriorment). Tal com afirma un d'ells quan se'ls demana explicar de quina manera porta a terme l'aplicació d'aquestes estratègies: “partint de la realitat i el context de l'infant, dissenyar activitats que tots puguin realitzar des de diversos punts de partida, mantenint altes expectatives en tots els infants”. Algunes de les estratègies que empenen són les que es representen a continuació, on el gruix es focalitza en les opcions facilitades al qüestionari: treball individualitzat/alternatiu (25%), treball cooperatiu (24%), agrupacions per nivells d'aprenentatge (21%), i oralitat vs escriptura (20%); tot i haver-hi una minoria de docents que coincideixen en ús de presentacions amb un

2% (per reforçar els continguts) i treballar amb suport visual (3%) per tal de reforçar els infants que presenten dificultats en l'idioma, com bé indica un dels docents.

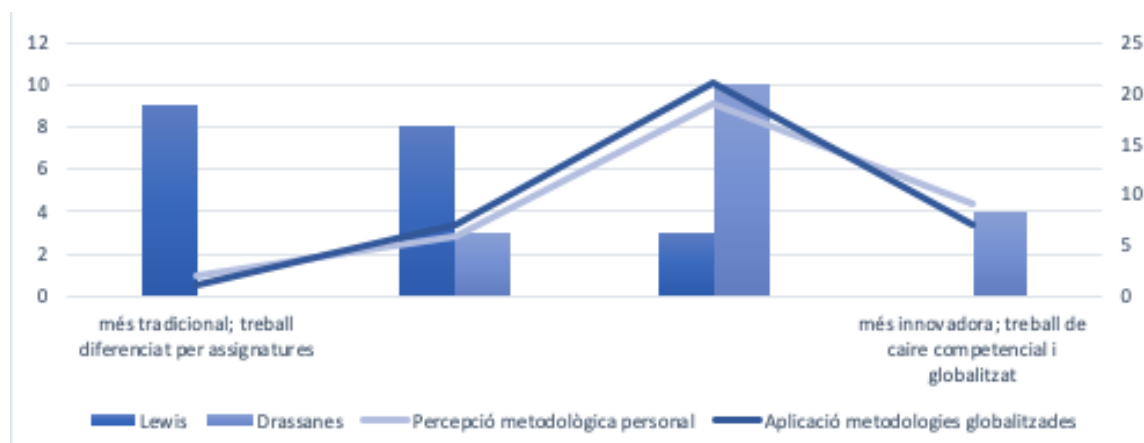


Gràfic 4. Estratègies per adaptar el currículum. Elaboració pròpia

Altres de les estratègies proposades, però en menor mesura són: el treball per racons/centres; diversificació de propostes, possibilitat d'activitats amb infants de diverses edats; activitats diverses tenint en compte intel·ligències múltiples (més visuals, auditives...); l'ús del vocabulari i marcs d'oració; i el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (endavant DUA)⁵.

Aquesta última proposta és un conjunt de principis per al desenvolupament curricular que afavoreixen la igualtat d'oportunitats a totes les persones per aprendre, facilitant contextos d'aprenentatge on la informació es pugui presentar de diverses formes, sent flexibles i personalitzades adaptant-se a la realitat que presenta cada classe. Relacionada amb aquest mètode destacaria una resposta per part d'un docent que defensa que s'han de "prioritzar els continguts fonamentals i aplicables a la vida diària dels infants, descartant conceptes complexos de poca aplicació pràctica que, en general, és un llast per al procés d'aprenentatge." Així, al gràfic següent es presenten en conjunt diferents ítems, ja que es considera rellevant mostrar-lo d'aquesta manera per la relació que tenen.

⁵ Departament d'Ensenyament (2016).

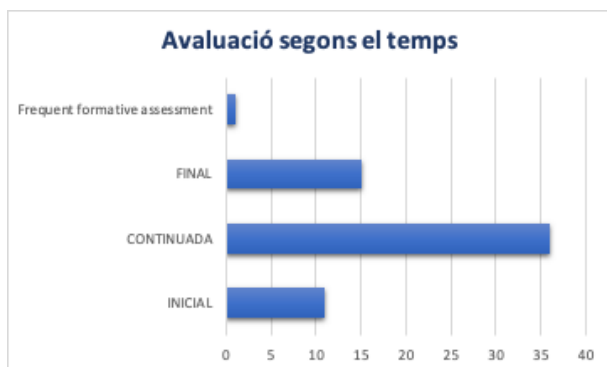


Gràfic 5. Metodologia. Elaboració pròpia

Aquí es poden percebre dues idees, i és que tot i que ambdues escoles tenen una casuística força similar, pel que fa a les característiques contextuais i dels infants, la forma de treballar i la percepció de l'educació és ben diferent com es pot observar al gràfic 5, ja que un centre es basa en un aprenentatge més tradicional – amb un 85% dels docents que ho corroboren- , que sembla que a poc a poc va cap a la innovació; en canvi, a l'altre centre va deixant a poc a poc aquest estil d'aprenentatge tradicional, apostant per un treball de caràcter competencial i globalitzat, més innovador – amb un 82% de les respostes- . La segona idea és que la percepció metodològica personal que tenen els docents sobre de quina manera es duu a terme el treball a les aules correlaciona directament amb la seva aplicació de metodologies globalitzadores i/o innovadores, per això els valors són força similars.

OE.4. Identificar i contrastar de quina manera s'avalua el procés d'ensenyament-aprenentatge a les dues escoles tenint en compte la realitat dels infants.

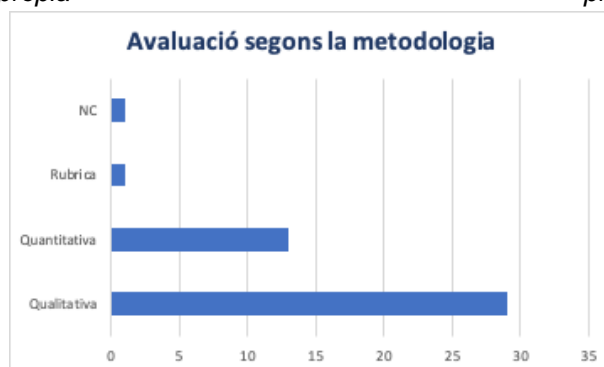
Com s'esposa al marc teòric hi ha diferents aspectes a tenir en compte a l'hora d'avaluar, ja que existeixen tipologies diverses segons el temps, l'agent i la metodologia. És per això, que als docents se'ls permetia triar més d'una opció, tot i que calia que marcaren la que aplicaven amb més freqüència; així també podien afegir un altre tipus d'avaluació si no estava al llistat. Per aquest motiu, al gràfic 8 apareix la rúbrica, però aquesta es pot emprar tant a avaluacions quantitatives com qualitatives, llavors seria una resposta poc concreta. Els gràfics que es mostren a continuació representen les tendències docents a l'hora d'avaluar, així destaca una **avaluació qualitativa i continuada per part del docent**; que no implica que aquesta combinació sigui així en tots els casos, però seria la més probable; al contrari que la que menys s'aplica és l'avaluació inicial (que seria rellevant per conèixer l'estat inicial dels infants i fer una diagnosi prèvia), entre iguals i quantitativa.



Gràfic 6. Avaluació segons el temps.
Elaboració pròpia



Gràfic 7. Avaluació segons l'agent. Elaboració pròpia



Gràfic 8. Avaluació segons la metodologia. Elaboració pròpia

L'avaluació és un punt clau en aquests centres, ja que si s'entén **avaluar per aprendre** i que el procés avaluatiu el que pretén és donar valor (*valua*) a l'aprenentatge, aquest ha de ser significatiu. Així, perd valor si l'avaluació ha rescindit a un tema funcional, d'acreditació, de control; tenint en compte la presència d'una cultura activa que dóna aquesta mirada certificadora, que va íntimament lligada a la finalitat que persegueixen amb les avaluacions estatals i/o autonòmiques segons els resultats, perquè un 64% de la mostra enquestada manifesta desacord amb la qüestió sobre si "l'avaluació estatal/autonòmica és adient a aquests infants" vers el 36% que està d'acord i ningú es troba totalment d'acord; així com un 81% també neguen que aquest tipus d'avaluacions proporcionen resultats reals i significatius, assenyalant dos aspectes, els resultats obtinguts d'aquestes avaluacions i la tipologia d'avaluació:

- "no fa falta fer proves de competència per saber que a les zones més desfavorides els resultats són més negatius"; "aquestes avaluacions assenyalen les mancances de l'escola; no les fortaleixen"; "són reals i, fins i tot, importants en termes generals, com una informació més, però no crec que es puguin considerar com l'única forma (o la més important) d'avaluar als estudiants i el seu procés d'aprenentatge"

- "els alumnes no estan acostumats a fer aquest tipus d'examen perquè des d'Ensenyament se'ns demana un altre tipus d'avaluació"; "per una banda ens demanen treballar globalment i amb projectes però després, a finals de primària se'ls hi fa un examen per àrees i amb temps determinats."; "si es desitja tenir resultats reals i significatius, els estudiants han de ser avaluats en l'idioma que més dominen. Amb això no em refereixo a una simple traducció. Una avaluació vàlida

Maria Fabra Barberán

hauria de ser amb textos autèntics i amb temes rellevants a la cultura dels nostres nens, en el cas de la lectura”; “en moltes ocasions, els estudiants són avaluats davant un ordinador. Diversos dels nostres nens no han tingut accés previ a aquest tipus de tecnologia. Òbviament, l'ús de l'ordinador els crea certa ansietat que va afectar el rendiment en les seves avaluacions.”

Per tot el mencionat anteriorment i, vinculat amb l'OE.1 sobre **el context** i els aprenentatges; a la pregunta “consideres que l'entorn dels infants afecta en els seus **resultats**?” és només un 3% dels docents enquestats els que no mostren conformitat al 100% amb aquesta pregunta, per això l'altre 97% manifesta que està d'acord o totalment d'acord en el fet que el context on es desenvolupa l'infant, així com els inputs que rep són importants, com especifica un docent “però no de manera total i absoluta”, i un altre exposa que: “l'alumnat amb entorns de risc social han de ser més resilients”.

6.2.CONCLUSIONS

6.2.1. CONCLUSIONS DE LA INVESTIGACIÓ

Aconseguir el **reeiximent** en el procés d'ensenyament-aprenentatge de tot l'alumnat és complex, per diferents aspectes com la diferència de ritmes d'aprenentatge com per la pràctica de cada docent, entre altres. D'aquesta manera, cada mestre/a té unes conviccions i unes pràctiques diferents pel que fa a la manera d'ensenyar, així com unes estratègies amb les quals se sent més còmode o considera que funcionen millor tenint en compte les realitats dels infants destinataris.

Sense perdre de vista l'**objectiu general** d'aquesta recerca: “definir quins són els factors contextuals que intervenen en les actuacions de les escoles A i B per donar resposta al currículum”, s’ha anat recopilant informació fonamental per poder donar resposta a aquest objectiu, així com als objectius específics, desenvolupats anteriorment amb les evidències obtingudes mitjançant l’anàlisi de dades obtingudes per part de docents que treballen actualment a les dues escoles objecte d’estudi. És per això que l’objectiu general es considera assolit amb escreix, per la validesa dels resultats.

També, a l’inici de la investigació, es van plantejar dues **hipòtesis** amb les seves variables (depenent i independent) que ara, després de la recollida i anàlisi de les dades, és possible comentar-les.

La hipòtesi 1 “la realitat que envolta l'alumnat influeix en els seus resultats acadèmics” resulta **ratificada** en el moment en què els docents responen majoritàriament quan se’ls hi demana expressament per aquest ítem, així com quan responen a la pregunta sobre la influència del context en els aprenentatges dels infants, ja que com es menciona anteriorment, aquestes qüestions van unides.

Així, l’evidència dona suport amb què defensa Save the Children (2019, p.4):

Aquesta influència de l'origen social té a veure amb les condicions i recursos amb què s'escolaritzen nens i nenes. Un aspecte important és la segregació escolar. La concentració de l'alumnat desfavorit en les mateixes escoles no ofereix les condicions adequades per a atendre les seves necessitats educatives i minva les seves oportunitats d'èxit.

La hipòtesi 2 “és possible seguir el mateix currículum a totes les escoles d'un mateix Estat/CCAA” queda clarament **refutada**, ja que les respostes obtingudes derivades de la investigació han permès comprovar que no, **no és possible** seguir un currículum comú a escoles amb diferents perfils. És per això que els docents han d’aplicar les estratègies recollides a l’OE.3. per tal d’adaptar-lo als infants.

El fet de poder, d’una banda, confirmar i, per l’altra, refutar aquestes hipòtesis fa possible deixar aquesta recerca oberta a noves investigacions relacionades amb la temàtica per tal d’atorgar major validesa als resultats obtinguts, i comprovar si aquests segueixen o no la mateixa línia; tenint com a referència el marc teòric que afirma i constata el rigor dels resultats obtinguts en aquesta investigació.

6.2.2. LIMITACIONS, SUGGERIMENTS I PROPOSTES DE MILLORA

La situació excepcional que, de manera globalitzada, la humanitat està vivint durant el temps que es duu a terme la investigació, ha posat en evidència molts sectors, entre ells, l'educatiu, posant al descobert mancances que fins ara “no s'havien fet visibles”, tot i que existien, com és (entre altres) l'**escletxa digital**. Però en aquest estudi no ha desencadenat a una limitació, ni tampoc a un aspecte a millorar, sinó més aviat al contrari, ha enriquit la recerca, donant més valor i importància als factors que realment influeixen en aquest procés d'ensenyament-aprenentatge dels infants en centres d'aquestes característiques contextuais.

En el plantejament inicial s'esperava que la **mostra** fos molt **més extensa** (dins d'una mostra concreta), més àmplia, gairebé el doble de la mostra real; amb l'objectiu d'obtenir major nombre de resultats i per tant, accedir a una possible generalització. Però una de les limitacions d'aquest estudi a l'hora d'obtenir la mostra ha estat que no tots els participants coneixien la investigadora, i això ha condicionat el nombre de participants i, en conseqüència, la possibilitat de generalitzar. A més a més, s'ha de considerar que es tracta només d'un individu que porta a terme aquest estudi i no pas un equip de recerca, fet que segurament milloraria la seva aplicació i milloraria la seva anàlisi, tenint en consideració el saber expert d'aquest grup.

Com s'indicava, les **circumstàncies actuals** no han jugat un paper fonamental en aquest estudi, tot i que sí ha limitat alguns aspectes, ja que hagués sigut molt més convenient haver pogut compartir presencialment amb tots dos claustres directament els objectius de la recerca així com, posteriorment, l'enllaç al qüestionari, garantint així una major implicació i, en conseqüència, un major nombre de respostes. Aquest fet va íntimament lligat amb les limitacions prèviament mencionades i relacionades amb la manca de dades prèvies i d'estudis similars, que també repercuteix amb el posterior contrast de dades, ja que sense o amb escasses referències la recerca ha estat molt intensa i, de vegades, és complicat fer el contrast de les dades, per també tractar-se d'un estudi basat en una mostra molt concreta i amb unes característiques particulars.

Una altra limitació es definida per part de l'eina emprada per recollir dades. L'elaboració pròpia i darrera validació de la **instrumentació** emprada, en aquest cas *GoogleForm*, també ha suposat una trava, ja que no té l'opció d'adjudicar algorismes, és a dir, depenent de les respostes d'algunes escales Likert, s'havien de raonar *a posteriori*. Per exemple: “Si la resposta anterior ha estat 3 o 4, indica quin tipus d'innovacions desenvolupes a l'aula” hi ha hagut alguns dels participants que han omès aquesta resposta, tot i haver respost prèviament 3 o 4; deixant, així, el qüestionari incomplet.

6.2.3. PROSPECTIVA

Si fem una mica de prospectiva d'aquest projecte i, tot i que no hi ha sempre aspectes estandarditzables; algunes accions sí que podrien fer-se **extensibles a contextos semblants**. Per tant, es podria anar més enllà, i plantejar un estudi més ampli comptant amb la participació d'altres centres i que, fins i tot, pogués abraçar estratègies i/o actuacions per poder garantir un bon clima d'aula i, en

conseqüència, de centre. D'igual manera, a partir dels resultats obtinguts en aquesta recerca es podria fer un estudi que verifiqués si aquesta línia de treball és vàlida per altres centres amb alumnat amb la mateixa casuística, per confirmar o rebutjar que l'anàlisi duta a terme és generalitzable a altres casos, així com comprovar l'aplicació de segons quines metodologies afavoreixen no només els resultats, sinó més aviat els aprenentatges en aquestes poblacions.

També es podria considerar interessant estudiar l'objecte d'estudi d'una manera longitudinal, és a dir, perdurable en el temps, en lloc de fer-ho només en altres centres. D'aquesta manera es podria observar si s'ha produït alguna evolució o no, i de quin tipus, així com contrastar si els factors que intervenen són els mateixos, si les estratègies metodològiques s'han modificat al llarg del temps, si les modificacions del currículum incideixen positivament o negativa... donant peu a l'aflorament d'altres aspectes que no han sorgit en aquesta investigació i que ben segur seran força interessants en aquest àmbit.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- [1] RedClay Consolidated School District (s.d.). *Title I. Improving the Academic Achievement of the Disadvantaged. McKinney-Vento Student Assistance Act*. Disponible a: <https://www.redclayschools.com/Page/589>
- [2] RedClay Consolidated School District (s.d.). Curriculum & Instruction. Disponible a: <https://de01903704.schoolwires.net/domain/87>
- Act, C. R. (1964). Civil Rights Act of 1964. Title VII, Equal Employment Opportunities.
- Aguirre, A. (2005). La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto. (Vol. 32). Graó.
- Ainscow, M. (2015). "Developing inclusive education systems: what are the levers for change?" *Journal of Educational Change*, núm. 6.
- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 3(11), 4-22.
- Álvarez, C. y Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: Un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado*, 18(3), 239-253.
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 3(7), 23-45.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Ed. Paidós
- Barreiro, T. (2000). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Noveduc libros
- Bauman, Z., i Leoncini, T. (2018). Generación líquida: Transformaciones en la era 3.0. Ediciones Paidós. Bergmann, J. i Sams, A. (2012). Flip your Classroom. International Society for Technology in Education, vol. 20.
- Bericat, E (1998), La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. España: Editorial Ariel.
- Bisquerra, R. A., Dorio, I. A., Gómez, J. A., Latorre, A. B., Martínez, F. O., Massot, I. L., Vilà, R. B. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Blanco, N., i Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios públicos*, 19(45), 97-111.
- Bradley-Levine, J. i Mosier, G. (2014). *Literature Review on Project-Based Learning*. University of Indianapolis Center of Excellence in Leadership of Learning.
- Brown, T. M. (2005). Power, perceptions and the social contexts of low-income adolescents' technology use. Harvard University.

- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabero, J. (2000). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza*. Ed. Síntesis, Madrid.
- Carbonell, L., Sabaté, G., i Vilalta, M. (2015). *Una escola per a tothom, una educació inclusiva*. *Perspectiva escolar*, (383), 12-17.
- Cardona, P., y Wilkinson, H. (2008). *El conflicto también puede ser positivo (si sabemos gestionarlo)*. *Cátedra de Empresa Familiar*. Disponible a: http://www.iese.edu/es/files/tema%20del%20mes_tcm5-24190.pdf
- Cebreiro, B., & Morante, F. (2004). *Estudio de casos*. Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, JL & Bolívar Botía, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, 665-668.
- Cesena, M. J., Montoya, V., i Viñes, A. (2012). La construcció d'un model d'atenció a la diversitat en un Institut de secundària: estratègies organitzatives i procediments. *ÀAF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (34), 22-27.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. i York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Congress, U. S. (2002). *No Child Left Behind Act (Public Law 107-110)*. Government Printing Office.
- Contreras, José Miguel, et al. (1996). ¿Existen hoy tendencias educativas? *Cuadernos de pedagogía*, (253), 8-11.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2019). *L'avaluació de sisè d'educació primària 2019*. *Quaderns d'avaluació* (44).
- Consorti d'Educació de Barcelona. (2009). *Informe d'inici de curs: curs 2009-2010*.
- Cyrułnik, B. (2018). *Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional*. Disponible a: <https://www.youtube.com/watch?v=lugzPwpsyY>
- Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. Londres: John Murray.
- De Souza, L. (2009) *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. Barcelar. Disponible a: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lbs/indice.htm>
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC núm. 6900, de 26 de juny de 2015. Disponible a: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. DOGC núm. 7477, de 19 d'octubre de 2017. Disponible a: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>

Delaware Department of Education (3 de abril de 2020). Delaware education laws, regulations. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/domain/89>

Delaware Department of Education; DDOE (2014). *Response to Intervention (RTI) Problem-Solving Method*. Disponible a: https://www.doe.k12.de.us/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=2637&dataid=8832&FileName=RTI_Prob-Solving.pdf

- (2018) Delaware System of Student Assessments (DeSSA) Executive State Summary. 2017-2018 Administration. July 2018. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/cms/lib/DE01922744/Centricity/Domain/111/DeSSA%20Executive%20State%20Summary%202018-FINAL.pdf>
- (2019) Delaware System of Student Assessments (DeSSA) Executive State Summary. 2017-2018 Administration. September 2019. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/cms/lib/DE01922744/Centricity/Domain/111/DeSSA%20Executive%20State%20Summary%202019-FINAL.pdf>
- (2019a). *Regulation 502. Clarification#2 (Reg. 502 Cat. I)*. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/Page/1083>
- (2019b). *Educator Equity Home Page*. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/Page/2519>
- (2019c). *Response To Intervention (RTI)*. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/domain/72>
- (2019d). *Special Education. Educational supports*. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/Page/2410>
- (2019e). *Delaware Statewide Assessment Results*. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/Page/3884>
- (2019f). *Delaware System of Student Assessment (DeSSA) Alternate Assessments*. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/Page/3884>
- (2020). *Delaware Dual Language Immersion. Program assurances – elementary*.
- (2020a). *Delaware System of Student Assessment (DeSSA)*. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/domain/111>
- (2020b). *National Assessment of Educational Progress*. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/domain/442>
- (2020c). *Dual Language Immersion in Delaware*. Disponible a: <https://www.doe.k12.de.us/site/Default.aspx?PageID=1090>

Delaware World Language Immersion (2020). *El Programa de Inmersión de Delaware. Delaware*. Disponible a: https://www.redclayschools.com/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=1902&dataid=2915&FileName=Immersion_Overview_-_Spanish_leaflet.pdf

Departament d'Ensenyament. Formació del professorat. (2020). *BEMD - Biblioteca escolar en el món digital. Mòdul 1. Tema 1. La biblioteca escolar al món digital*. Disponible a: http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cmd/bib/beea/modul_1/tema_1

Departament d'Ensenyament (2016). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. 2. Del projecte educatiu a la proposta pedagògica de centre. Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA)*. Disponible a:

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/projectes-educatius-inclusius/disseny-universal-per-a-laprenentatge/>

Departament d'Ensenyament (2015). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Materials per a l'atenció a la diversitat. Orientacions per a docents i professionals d'atenció educativa dels centres d'educació infantil, primària, secundària obligatòria i postobligatòria i dels serveis educatius. Barcelona. 5-58.

Departament d'Ensenyament. Normativa. PROJECTE DE CONVIVÈNCIA I ÈXIT EDUCATIU (2014) *Normativa sobre Gestió i resolució positiva dels conflictes*. Disponible a: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0079/bdede8a3-f5e8-4af5-b517-69fd38d5aa2f/gestio-resolucio-positiva-conflictes.pdf>

Diccionari de la llengua catalana de l'IEC. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. [Consulta: 1 abril 2020]

Díez, S. (2019). Entrevista a Anna Forés y Jordi Grané. Para evolucionar conviene cultivar la mentalidad de principiante. Disponible a: https://www.cuerpamente.com/nos-inspiran/entrevista-anna-fores-jordi-grane-resiliencia-neurociencia_5239

Duque, R. (1993). *La evaluación en la ES Venezolana*. Planuic. Números, 17-18.

Escola Drassanes (2018.a) Com treballem? Disponible a: <http://escoladrassanes.cat/comtreballem/>

- (2018.b) La nostra mirada. Disponible a: <http://escoladrassanes.cat/quevolem/>

Espinosa, A. (2018). Els secrets que mai no t'han explicat: per viure en aquest món i ser feliç cada dia. Barcelona. Rosa dels Vents.

Esperabé, T. (2017). Segregació, Pobresa i Centres de Màxima Complexitat. *Debat extraordinari sobre l'educació pública catalana*, 25 de març de 2017. debateducaciopublica.cat

European Commission. (2012). Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes.

Farré, A. (2017). *L'assessorament psicopedagògic en contextos escolars*. Barcelona: Àmbits de Psicopedagogia i Orientació – ACPO

Fernández, I. (2020). Deures per internet, sí o no? Ara.cat

Fernández, S. , Cordero, J. M., Córdoba, A., i Largo, A. C. (2002). *Estadística descriptiva*. Esic Editorial.

Fernández-Berrocal, P., i Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrònica d'Investigació Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 421-436.

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.

- Flores, J. G., Rodríguez, G. i García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Garretón, P. (2013). Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción. Chile. (Tesis Doctoral). Disponible a: <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11611/2014000000906.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gázquez, J., i Pérez-Fuentes, M., i Carrión, J., i Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 371-380.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2015) De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Orientacions per a docents i professionals d'atenció educativa dels centres d'educació infantil, primària, secundària obligatòria i postobligatòria i dels serveis educatius. Disponible a: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2018). El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural.
- Gorostiza, G., & Comas, M. (2019). Ocupar-se del benestar dels infants. Una prioritat dels equips de Pla de barris als centres educatius de la ciutat de Barcelona. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, (50), 156-172.
- Guasch, T. (2018). *La evaluación e intervención psicopedagógica: Marco normativo que la regula (Material Audiovisual)*. Disponible a: http://materials.cv.uoc.edu/cdocent/PID_00259824/
- Hunt, T. C. (2016). *National Defense Education Act (NDEA)*. Encyclopaedia Britannica.
- INCLUD-ED CONSORTIUM Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. Directorate-General for Research, European Commission.
- Iraurgi, M. A. E., Caballeria, J. A., i Ballús, E. B., Freixes, N. G., Roman, J. M., Utset, M. M., ... i Muxart, A. R. (2000). *Com ens ho fem?: Propostes per educar en la diversitat* (Vol. 119). Graó.
- Larmer, J. i Mergendoller, J.R. (2010). *Essentials for Project-Based Learning*. *Educational Leadership*, 68(1), 52-55.
- Legislative Council of the General Assembly of the State of Delaware. (25 de February de 2020). The Delaware Code. Title 14 - Education. State of Delaware. Disponible a: <https://delcode.delaware.gov/title14/index.shtml>
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5422, de 16 de juliol de 2009. Disponible a: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>

- Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. DOGC núm. 5641, 2 de juny de 2010. Disponible a: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2010/05/27/14>
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació BOE núm. 106, de 4 de maig de 2006. Disponible a: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació BOE núm. 159, de 4 de juliol de 1985. Disponible a: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es/lo/1985/07/03/8>
- Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE. núm. 295, de 10 de desembre de 2013. Disponible a: www.boe.es/diario_boe/txt.php
- Lluch, L. (2020). L'autonomia de centres i la innovació. *Fòrum: revista d'organització i gestió educativa*, (51), 21.
- Loo, B. (2016). Improving the International Student Experience: Implications for Recruitment and Support. Report 08. World Education Services.
- Majós, T. M., & Mestres, M. M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar* (Vol. 5). Graó.
- Marqués Graells (2000): *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*. Artículo departamento de pedagogía aplicada de la Facultad de educación UAB (Universitat Autònoma de Barcelona).
- Martín, S. N., & Conde, M. J. R. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (Vol. 157). Universidad de Salamanca.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. ICE, Universidad de Barcelona
- McLeod, S. (2007). *Maslow's hierarchy of needs*. Simply psychology, 1.
- Mille, J. M. (2015). Manual bàsic d'elaboració i avaluació de projectes. Barcelona
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasil . Brasília: Presidência da República.
- Montagnier, P. i Wirthmann A. (2011). *"Digital Divide: From Computer Access to Online Activities – A Micro Data Analysis"*. OECD Digital Economy Papers, No. 189, OECD Publishing, Paris. Disponible a: <https://doi.org/10.1787/5kg0lk60rr30-en>.
- Morales, J. y Yubero, S. (1999) *El grupo y sus conflictos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- National Center for Education Statistics (NCES), U.S. Department of Education. (2002). "Federal programs for education and related activities". In Digest of education statistics 2002 (chapter 4). Disponible a: <https://nces.ed.gov/pubs2003/2003060d.pdf>
- National Governors Association (2010). Common core state standards. Washington, DC.

- Navés, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe, 22-40.
- Ordre ECD/65/2015, de 21 de gener, per la qual es descriuen les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat. BOE núm. 25, de 29 de gener de 2015. Disponible a: https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738-C.pdf
- Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària. DOGC núm. 7148, de 23 de juny de 2016. Disponible a: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/o/2016/06/14/ens164>
- Ordre ENS/102/2012, de 5 d'abril, per la qual s'aproven les bases generals per a la selecció de projectes de centres educatius públics i privats concertats de Catalunya per participar en el Pla integrat de llengües estrangeres (PILE), en el marc d'un projecte lingüístic plurilingüe, i s'obre la convocatòria pública per a l'any 2012. DOGC núm. 6114, de 24 d'abril de 2012. Disponible a: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6114/1238070.pdf>
- Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. En Rivera, A. (coord.) y Pérez, M. (coord). Orientación escolar en centros educativos (pp. 319-357). España: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2011). Un mundo digital en red para una inclusión educativa y cultural. En A. Pantoja (Coord.), La interculturalidad en un mundo digital en red. Madrid, EOS, En prensa.
- Parrilla, A. (2003). *La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión*, en AAVV (2004) La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones. Barcelona: Graó.
- Paul, C. A. (2016). Elementary and secondary education act of 1965. Disponible a: <https://socialwelfare.library.vcu.edu/programs/education/elementary-and-secondary-education-act-of-1965/>
- Pelsue, B. (2017). *When it comes to education, the federal government is in charge of... Um, what?* Harvard Ed. Magazine. Disponible a: <https://www.gse.harvard.edu/news/ed/17/08/when-it-comes-education-federal-government-charge-um-what>
- Pereira, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29. Disponible a: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683544>
- Pimienta, D. (2007). *Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática*. Santo Domingo: Funredes. Retrieved March 30, 2009. Disponible a: http://www.funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/brecha_paradigmatica.doc

- Planella, J. (2017). *Noves mirades de la psicopedagogia*. Barcelona: Ediuoc. Mòdul Enfocaments). En concret el mòdul, Enfoques. Subjetivitat, dependència y autonomia.
- Pujolà, J. T., i Sayós i Santigosa, R. (2013). De l'autoavaluació a l'avaluació entre iguals: experiències amb el portafolis electrònic a l'educació superior.
- Real Academia Española; RAE (2005). *Diccionario panhispánico de dudas. Español*. Disponible a: <https://www.rae.es/dpd/español>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE. núm. 52, de 1 de març de 2014. Disponible a:
- Resolució de 12 de maig de 2017, del director general de Professorat i Personal de Centres Públics, per la qual es fa pública amb caràcter provisional la llista de centres educatius qualificats de màxima complexitat.
- Resolució ENS/906/2014 de 23 d'abril, per la qual es fa pública, amb caràcter provisional, la relació de centres educatius classificats com de màxima complexitat. DOGC. núm. 6613, de 30 d'abril de 2014. Disponible a: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6613/1352400.pdf>
- Ribas. T., ALLAL, L., de Rodas, B. C., i Mundó, A. C., Domínguez, C. C., Alavedra, A. C., ... i Santasusana, M. V. (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (Vol. 109). Graó.
- Rodríguez-Gómez, D. (2017) "El projecte d'investigació". Barcelona: UOC.
- (2018). "El projecte d'investigació". Barcelona: UOC
- Rodríguez-Gómez, D i Valldeoriola, J. (s. d.): "Metodología de la investigación". Barcelona: UOC
- Rodríguez, E. A. (2005). *Metodología de la Investigación*. Univ. J. Autónoma de Tabasco.
- Romera, M. (2019). *La escuela que quiero* (Vol. 2). Ediciones Destino. p. 27.
- Ruiz, J. A. (2012). *Tractament del currículum per atendre la diversitat*. ÀÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació, (34), 7-11.
- Sampieri, R. H. (2014). Metodologia de la investigación. (vol.6) México, DF: McGraw-hill. Disponible a: <http://www.equity-la.eu/upload/arxius/20170622222853-Hernandez.%20Metodolog%C3%ADa%20de%20invest.%20Dise%C3%B1os%20mixtos.pdf>
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: uno estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Sánchez, L. P, i Botero-Meneses, J. S. (2017). Breve historia del síndrome de Alicia en el país de las maravillas: perspectiva. *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*, 26(4), 256-257.

- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.
- Santoyo, A. S., i Martínez, E. M. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. Uabc.
- Schnitman F. (2000). *Nuevos Paradigmas en la Resolución de Conflictos. Perspectivas y Prácticas*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Sciadas, G. (2002). *Unveiling the Digital Divide, Connectedness*. Series, N°7, Statistics Canada. Disponible a:
<http://www.statcan.ca/english/research/56F0004MIE/56F0004MIE2002007.pdf>
- Skliar, C. (2014). Conferencia a Carlos Skliar con motivo del I Congreso de Orientación para una Sociedad Inclusiva. Disponible a:
<https://vimeo.com/99081670>
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez Robaina, J. R., i Sánchez García, M. (2019). *Edublog, prospectiva educativa y Enseñanza Superior: un estudio de caso en la formación del profesorado*. VI Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC. Las Palmas de Gran Canaria.
- Suriñach Fernández, D. (2017). El sistema educativo de los Estados Unidos de América. *Avances en Supervisión Educativa*, (28). Disponible a:
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i28.600>
- Tàpia, J. A. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Tàpies, A. (1967). El joc de saber mirar. *Revista el Cavall Fort*, (82). Barcelona. Disponible a:
https://fundaciotapies.org/wp-content/uploads/2018/09/Propostesalaula_Mitja-sup_Prim.pdf
- Taylor, S.J., Bodgan, R (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- UNESCO i Bokova, I. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO.
- Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Vicens, L. (2018). Les escoles no han de ser iguals, sinó equivalents i no-segregades. *Eines per a l'esquerra nacional*, (33), 66-77.
- Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Educar.
- WIDA (2020). *World-class instructional design and assessments*. ACCESS for ELLs. Disponible a: <https://wida.wisc.edu/assess/access>

- WIDA Consortium. (2007). *World-class instructional design and assessment*. Retrieved November, 3, 2009.
- William C. Lewis Dual Language Elementary School (2019). *Faculty Handbook 2019 – 2020*. Delaware
- (2020). *Lewis PBS (Positive Behavior Support)*. Disponible a: <https://www.redclayschools.com/Page/1098>
- Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of educational research*, 55(3), 269-317.

ANNEX

ANNEX I. ESTUDI DE CASOS

Estudi de cas: CAT. Escola B

Currículum educatiu

Tenint en compte el marc legislatiu on es basa aquesta recerca i mencionat anteriorment, el currículum educatiu d'educació primària a seguir per part de tota la comunitat a Catalunya queda establert pel Decret 119/2015. Aquest és diferent de totes les comunitats autònomes. A Catalunya "el Govern determina, en els termes que estableix la legislació vigent, el currículum, que inclou les dimensions, les competències bàsiques i els continguts clau propis de cada àmbit, els continguts i els criteris d'avaluació de cada àrea i les orientacions metodològiques i d'avaluació, sens perjudici de l'autonomia pedagògica que la llei atorga als centres educatius" i segueix, jeràrquicament, les següents premisses establides per:

- La Unió Europea, que defineix estratègies comunes amb objectius, àmbits d'actuació i recomanacions específiques orientades a la millora dels sistemes educatius i de formació per així poder arribar a assolir ciutadans que es puguin realitzar en tots els seus vessants aconseguint la cohesió social.
- La Llei orgànica 2/2006 que també inclou el currículum bàsic que ha de desenvolupar cada comunitat autònoma.
- L'article 53 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, estableix que correspon al Govern de la Generalitat de Catalunya establir aquest currículum per totes les etapes i ensenyaments del sistema educatiu d'aquesta comunitat, i que, a més a més, garanteixi l'assoliment de les vuit competències bàsiques (comunicativa, matemàtica, coneixement i interacció amb el món físic, artística i cultural, digital, social i ciutadana, d'aprendre a aprendre i d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria), la validesa dels títols i la formació comuna regulats per les lleis.
- L'Estatut d'autonomia de Catalunya estableix a l'article 131 que correspon a la Generalitat de Catalunya la competència compartida per a l'establiment dels plans d'estudi corresponents a l'educació obligatòria, incloent-hi l'ordenació curricular.

Així, a tota Catalunya se segueix el mateix currículum, a excepció dels centres d'educació especial. Aquest currículum s'organitza tenint en compte: les competències bàsiques; els continguts claus de cada dimensió; els continguts de cada àrea establerts per cicles; els criteris d'avaluació de cada àrea; i les orientacions metodològiques i per a l'avaluació dels àmbits: lingüístic, matemàtic, de coneixement del medi, artístic, d'educació física i d'educació en valors.

Metodologia

Des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2015) consideren que "un dels grans reptes socials actuals és aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat".

Per poder fer front a això, l'Escola B⁶, ara fa tres cursos, va començar a apostar per una metodologia **activa i dinàmica**, per tal d'assolir els seus objectius. Aquesta metodologia està basada en l'adaptació al grup i a l'alumne, mitjançant el treball **cooperatiu** i l'intercanvi de **coneixements i experiències** per poder aconseguir l'estructuració del pensament i l'adquisició significativa de nous aprenentatges. La intenció és fer entendre els infants, i també a les famílies, la realitat més propera perquè puguin entendre millor la realitat del món on viuen i que els envolta.

En aquest sentit, l'escola a escala general promou i desenvolupa diferents projectes i organitzacions de caràcter PEDAGÒGIC que els docents tracten de transportar-los a l'aula. A continuació s'especifiquen alguns d'ells:

- *Aprenentatge de la lecto-escriptura* a partir d'una metodologia significativa que parteix de la realitat diària, amb programes de suport a la lectura que la fomenta com a instrument d'aprenentatge, com a eina de comunicació i com a font de plaer. Aquest aprenentatge està fonamentat en una visió **constructivista** que parteix del que és **significatiu per a l'infant** i del punt **funcional** (aplicat a la vida real).
- *Treball d'atenció a la diversitat en les àrees instrumentals (endavant TADI)*, que possibilita **atendre de manera inclusiva la diversitat**, desenvolupant activitats i metodologies més actives i participatives amb dos mestres a l'aula, principalment durant les dues primeres hores del matí.
- *Ambients, tallers i racons d'aprenentatge* que afavoreixen l'aprenentatge a partir de les necessitats individuals dels infants i de la motivació dels **interessos** propis. Aquests s'han anat incorporant progressivament en els darrers anys per tal d'adaptar-se a les necessitats dels infants tenint en compte també l'etapa.
- *Projectes d'aprenentatge* que permeten als alumnes comunicar-se, interactuar amb l'entorn i obrir-se a altres realitats diferents de la seva. En aquest sentit es desenvolupen a tots els nivells **projectes interdisciplinaris** d'aula i d'escola, de temàtiques diverses i amb diferents mitjans i estructures organitzatives.
- *Activitats intercicle i l'aprenentatge servei* per fomentar la vida comunitària i la relació entre tots els alumnes del centre, creant un fort sentiment de pertinença i l'aprenentatge entre iguals com a eina de millora del rendiment acadèmic.
- *Estructura de la sessió d'aula* basada en la introducció, desenvolupament (individual o en grup petit) i el tancament. Aquesta estructura es va començar a implantar arran de l'assessorament rebut durant el curs 2017-2018 i basat en *la Pràctica Psicomotriu Aucouturier com a mitjà d'innovació pedagògica i com a prevenció en el procés maduratiu de l'infant*.
- *Tutoria Escolta'm* (individual o en petit grup) que es basa en sessions de tutoria en grup molt reduït per millorar les relacions mestre-alumne, alumne-alumne i ajudar al desenvolupament afectiu i cognitiu dels nens i les nenes, millorant la convivència al centre. És també un àmbit d'intervenció educativa on el tutor ha de tenir prou autonomia per saber utilitzar aquest recurs tutorial de manera que sigui ell qui decideixi el nombre d'alumnes amb qui intervindrà al llarg del curs, en funció de les necessitats personals i del nivell educatiu i del grup classe.

⁶ Escola B (2018.a)

- *Assemblea d'aula* com a motor democràtic i de convivència que estimula i promou la dimensió participativa i crítica en la societat i com a eina de cohesió de grup; seguint una estructura semblant als *cercles de diàleg*. Es tracta d'un enfocament cap a la **pràctica restaurativa**.
- *L'escola com un espai tranquil*, de convivència, d'intercanvi explorant mètodes com la meditació o la relaxació i fomentant la gestió positiva del conflicte a través de la mediació i el diàleg.

Aquesta tipologia metodològica i organitzacions dels infants implica directament un augment en el grau de responsabilitat dels infants, ja que es converteixen en el **centre del procés d'ensenyament-aprenentatge** i els obliga a adquirir un compromís major que amb les metodologies tradicionals. Així també, el **model d'intercanvi comunicatiu** pel qual s'aposta en aquest centre suposa una nova manera d'entendre l'educació, ja que les reflexions i les opinions de l'alumnat i de les seves famílies adquireixen importància, de manera que el procés d'ensenyament-aprenentatge es tradueix en un **esforç compartit** com a requisit per a aconseguir l'èxit educatiu.

L'atenció a la diversitat al centre

Des de l'escola es fomenta una mirada cap a l'infant com un ésser global que es defineix en les dimensions: intel·lectual [pensar], emocional [sentir], corporal [fer] i relacional [relacionar-se]; un ésser que aprèn i es construeix en la relació amb els altres (adults i infants); un ésser que aprèn de forma global, no des de la compartimentació de matèries; un ésser que té una història i per tant uns aprenentatges sobre la vida i l'entorn; cada infant és un ésser diferent dels altres. Per aquesta última raó la diversitat a les aules és un factor molt important a tenir en compte. Així, s'ha d'entendre com una **gran riquesa** que permet ser més plurals i diversos i incorporant-la diàriament a la manera de fer les coses i d'actuar.

Per això, un dels principis fonamentals de l'escola és que es tracta d'una **escola acollidora**, això vol dir que esdevé en una escola que quan algú arriba (sigui qui sigui, i en el moment que sigui) sent que l'estaven esperant.

Amb algunes de les organitzacions de caràcter pedagògic que es nomenen anteriorment també es pretén donar resposta a aquesta diversitat tan present al centre, com és clarament la figura de la persona que fa el TADI.

A més a més, tal com s'estableix al DECRET 150/2017 sobre l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, els **recursos** haurien de ser tant personals com metodològics i materials (inclosos els tecnològics) i també els ajuts contextuais i comunitaris que els centres utilitzen. Els recursos funcionen formant una xarxa des del centre fins als recursos del Departament d'Ensenyament. Entre ells les mestres d'educació especial del centre, les educadores socials, la Comissió d'atenció a la diversitat (CAD), les psicopedagogues externes de l'EAP... També hi ha alguns grups-classe que hi compten com a recurs educatiu intensiu d'unes hores de suport d'una vetlladora.

En parlar d'atenció a la diversitat al centre, un organisme fonamental és la comissió que s'encarrega justament d'això, d'atendre la diversitat, organitzant

Maria Fabra Barberán

mesures d'atenció als infants. Aquesta comissió treballa conjuntament amb la comissió social, amb els psicopedagogs de l'EAP, però “també es fan propostes als coordinadors de cicle i equips docents de les mesures d'atenció a la diversitat”. (Cesena, Montoya i Viñes, 2012, 24).

Així també Fernández (2020) insisteix en el fet que “igualar per sota no pot ser mai l'estratègia per resoldre els problemes d'aprenentatge”, sinó que es tracta d'abordar el principi d'equitat en totes les seves dimensions.

A l'escola B treballen per fer dels infants persones responsables proporcionant-los les eines adequades per ajudar-los a arribar a un rendiment màxim juntament amb una bona adquisició tecnològica, multilingüe i audiovisual, per tal que tinguin una educació integral, tant per el vessant acadèmica com l'emocional i puguin integrar-se amb èxit en la societat real i actual.

Espai de convivència

És important tenir en compte els tres pilars⁷ de l'escola que són:

- La **transformació**: vinculada amb la concepció actual de l'escola, que s'adapta el procés d'ensenyament-aprenentatge a les necessitats de transformació del món actual i als nous avenços de la neurociència.
- La **convivència**: relacionat amb el fet social de l'infant i la necessitat d'aprendre de i amb els altres.
- El **gaudi** i la cura: té a veure amb la necessitat de l'emoció per aprendre, el plaer i el benestar com a motor d'aprenentatge.

Tenint en compte el relacionat amb el segon pilar, La *LLEI ORGÀNICA 2/2006*, en el Preàmbul proposa l'exercici de la llibertat, dins dels principis democràtics de convivència i la prevenció de conflictes i la seva resolució pacífica. Al Capítol I, article 1 sobre principis i finalitats de l'educació, fa novament èmfasi en l'educació per a la prevenció de conflictes i la seva resolució pacífica. Aquestes prescripcions es fan extensives tant a l'educació infantil, com a la primària, secundària obligatòria, batxillerat i formació professional (Títol I, capítols I, II, III, IV i V). Tanmateix, la *LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació* al seu Article 30, més concretament a l'Apartat 5, expressa que els centres han d'establir mesures de promoció de la convivència, i en particular mecanismes de mediació per a la resolució pacífica dels conflictes i fórmules per mitjà de les quals les famílies es comprometin a cooperar de manera efectiva en l'orientació, l'estímul i, quan calgui, l'esmena de l'actitud i la conducta dels alumnes en el centre educatiu. També a l'Article 32 especifica que 1. La mediació és un procediment per a la prevenció i la resolució dels conflictes que es puguin produir en el marc educatiu, per mitjà del qual es dona suport a les parts en conflicte perquè puguin arribar per si mateixes a un acord satisfactori; 2. El Departament ha d'establir les normes reguladores del

⁷ Escola B (2018.b)

procediment de mediació, que han de definir les característiques del procediment i els supòsits bàsics en què és procedent d'aplicar-lo.

Així, la resolució de conflictes va ser un dels àmbits prioritaris que van sorgir en el projecte de treball de centre "Seiem, pensem... ens movem" dels docents durant el curs 17-18 a l'escola B. Demanaven una formació vivenciada que impliqués emocionalment i corporal els docents, partint de què és la vivència la que fa canviar models preestablerts. La **millora de la convivència** és un dels puntals del PEC, del PGAC i del projecte de direcció d'aquest centre. Creuen que la tensió emocional a l'aula, al pati i al centre en general, repercuteix directament en els aprenentatges i per això volen incidir en la millora de la convivència i el benestar dels infants a l'escola. Una **altra mirada als conflictes** i a la seva resolució ajudarà a crear més vincles entre infants i amb els docents. En coherència amb els processos de transformació metodològica que s'estan portant a terme es necessiten noves maneres d'abordar aquestes situacions per tal d'ajudar els infants a gestionar els mateixos conflictes.

L'escola segueix una línia que implica que sigui **arrelada**. Arrelada al barri, col·laborant amb diferents entitats i amb altres institucions educatives properes amb la intenció de conèixer el lloc on viuen els infants, com es poden moure i què poden aprendre; al país, fomentant i mostrant les tradicions pròpies i usant la llengua catalana com a llengua vehicular i eix de la convivència al centre; a la realitat comuna, compartint la riquesa de les arrels dels altres i valorant la mateixa procedència.

Tenint com a referència el que s'ha explicat anteriorment, mitjançant l'**anàlisi DAFO**⁸, que és una eina analítica que permet desenvolupar un esquema mental amb el qual realitzar una anàlisi correcta partint del context analitzant-lo des de dos vessants: internes o externes. Així obtenim el quadre següent:

<ul style="list-style-type: none"> - Participació activa amb diferents institucions (UPF; Ins. Milà i Fontanals...) - Adhesió a programes d'innovació (Ravalsteam) - Vinculació a projectes com "Technovation". - Bona consideració de l'escola pel que fa a l'entorn (reconeixements per patis coeducatius, mSchools Mobile Learning Awards...) - Amplia relació amb entitats del districte (Filmoteca de Catalunya, CCCB, MACBA...) - entre altres 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivació i canvi de metodologia per part de l'equip directiu. - Proposta de formació contínua sobre la resolució dels conflictes. - Diversitat de l'equip docent pel que fa a l'experiència i a la seva implicació. - Bon ambient de treball i les relacions es basen en el diàleg. - Reforç en les àrees instrumentals que afavoreix el clima d'aula.
Oportunitats	Fortaleses
FACTORS EXTERNS	FACTORS INTERNS

⁸ Elaboració propia.

Amenaces	Debilitats
<ul style="list-style-type: none"> - Atenció a la diversitat. - Manca de RRHH sobretot a l'hora del menjador. - Sistema educatiu molt marcat. - Ràtios molt elevades (segons cursos) - Manca d'estabilitat de l'alumnat, moviments migratoris molt acusats. - Conseqüències que comporta la matrícula viva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manca d'experiència del professorat en la resolució de conflictes. - Poca estabilitat de la plantilla, ja que la majoria són interins i cada any augmenta en un el nombre de docents. - Una part de l'equip docent manifesta resistència al canvi de metodologies. - Manca de temps per fer més coordinacions i treball docent en equip. - Dificultat per establir els protocols a seguir quan hi ha agressions... - Manca de competència digital per part d'alguns membres de l'equip docent.

Taula 2. Anàlisi DAFO Escola B. Elaboració pròpia

En tractar-se d'una escola on conviuen diverses cultures i els infants provenen de barris on la població és d'una classe social mitjana-baixa, els conflictes formen part de la seva casuística. Aquest fet és un dels que més preocupa a la direcció del centre així com als docents, ja que influeix de manera negativa en el clima de classe i, per tant, directament en els aprenentatges dels infants. D'altra banda, i entenent que la pràctica docent és la suma de les interaccions que els diferents agents educatius realitzen en aquest context, és necessari ser conscients i responsables de les limitacions i possibilitats que ofereix aquest entorn, per això és fonamental observar tant els factors tant interns com externs que intervenen.

L'escletxa digital

La situació actual ha posat de manifest i ha evidenciat encara més aquesta escletxa que ja hi estava present des de fa temps. Com s'indicava anteriorment, la literatura ofereix la visió que aquesta "divisió" no és només deguda a la incorporació de les eines tecnològiques i informàtiques a la societat actual, sinó que, prèviament a aquesta, ja hi havia una mena de "tall social" entre els que tenen i els que no tenen recursos, és a dir, amb la població més vulnerable. Però no només es tracta d'aspectes materials com a tal, perquè l'idioma de vegades també suposa un entrebanc. És per això que des de l'escola s'aposta per fer arribar a les famílies la informació en set diferents llengües, com són: el català, el castellà, l'anglès, l'urdú o el bengalí, entre altres. En paraules d'AE⁹ "aquesta és la realitat de moltes escoles cada dia de l'any, any rere any". Va lligat al que Fernández (op cit) defensa, ja que "el que cal és buscar la manera d'evitar que els alumnes sense connexió quedin exclosos". Aquí es parla de connexió a la xarxa, a internet, però hi ha molts altres tipus de connexions, les que es donen entre persones.

⁹ Director de l'escola B

Així, a l'informe de connectivitat i dispositius¹⁰ realitzat per l'Escola B al mes d'abril de 2020, es pot evidenciar que tot i que moltes de les famílies (que representen quasi un 70%) disposen d'un dispositiu amb connectivitat a internet, hi ha una minoria (un 30% aproximadament) que no té accés, sense tenir en compte les famílies no localitzades.

A l'escola hi ha, actualment, un total de **406 infants matriculats**. Aquests representen **290 famílies** de les quals s'han pogut enquestar a un total de 264.

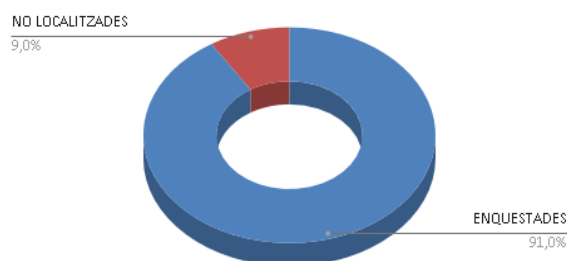
Les famílies **NO ENQUESTADES** són 26, 10 que estan de viatge i 16 amb les que no hem pogut contactar.

L'enquesta demana dos aspectes:

- Connectivitat: diferenciant entre la **connexió a internet** i les **dades del telèfon mòbil**.
- Disponibilitat de dispositius: telèfon **mòbil**, **tauleta** i **ordinador**.

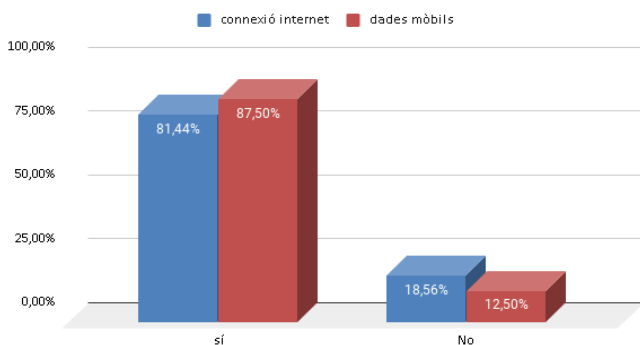
Aquestes són les dades finals que es basen en les respostes obtingudes de les famílies enquestades (**91.03% del total de famílies**), les famílies no enquestades no formen part d'aquests gràfics.

famílies enquestades



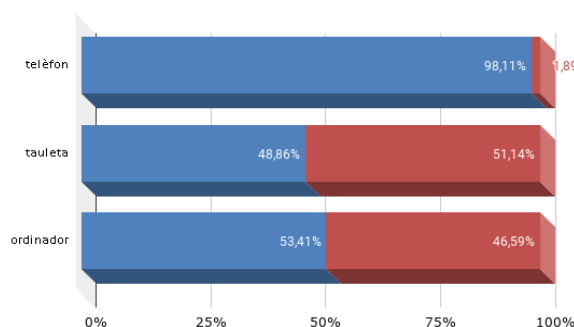
Gràfic 9. Famílies enquestades (E. B)

connexió internet i dades mòbils



Gràfic 10. Connexió a internet i/o dades mòbils (E. B)

dispositius

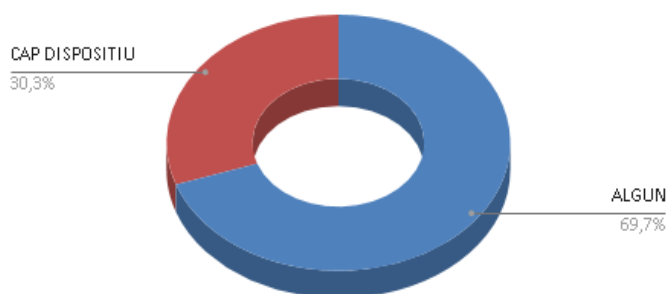


Gràfic 11. Tipologia de dispositius (E. B)

¹⁰ Font: Escola B

Cal destacar d'aquesta última gràfica que hi ha famílies que no tenen ni ordinador, ni tauleta:

alumnat amb tauleta i/o ordinador



Gràfic 12. Accés a dispositius (E. B)

Aquestes dades no reflecteixen la **infinitat de casuístiques** que les famílies relaten. La disponibilitat de dispositius no és sempre 1x1, és a dir, la majoria d'infants comparteixen els mòbils dels adults o algun altre dispositiu familiar.

D'altra banda, la connectivitat també pot ser relativa, en molts casos és precària o s'obté de manera irregular. També hi ha famílies que tenen dades al mòbil amb targetes de prepagament de poca quantitat.

En paraules del Conseller d'educació, Josep Bargalló, a TV3 "si féssim formació a distància deixaríem fora l'alumnat amb menys recursos". És per això que des del Departament d'educació de Catalunya¹¹ es va iniciar un procés consistent en el repartiment de dispositius amb connectivitat a alumnes que no en disposen per seguir el curs des de casa, prioritzant els infants que cursen estudis de sisè de primària, quart d'ESO, batxillerat i cicles formatius, ja que són cursos on es canvia d'etapa educativa atorgant-se també un títol acreditatiu a l'alumnat.

Avaluació i resultats

El Decret 119/2015 és el que regula l'àmbit de l'avaluació dels aprenentatges a Catalunya. Així estableix que aquesta "ha de ser continuada, formadora i formativa i s'organitza en avaluacions internes i externes al centre."

Les **avaluacions internes** al centre són les que realitzen els tutors i altres especialistes per tal de qualificar els resultats obtinguts del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Pel que fa a les **avaluacions externes** al centre, es pot observar que hi ha de diferents tipologies tenint en compte el curs a què estan adreçades, però són generals i estàndards per l'alumnat matriculat a 3r i 6è de primària de tota la comunitat autònoma, sense tenir en compte cap factor que pugui condicionar l'ensenyament d'aquests infants; això és el que remarquen les paraules de la Teresa Esperabé (2017, p.2), i és que quan es refereix a l'avaluació posa de

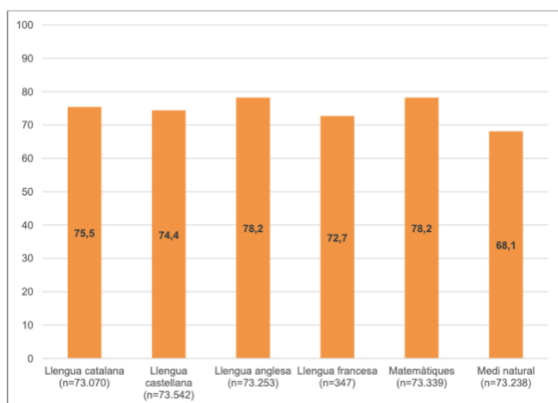
¹¹ Font: govern.cat

manifest el següent: “passem les mateixes proves i ens demanen els mateixos resultats a tots, quan no tots sortim del mateix punt de partida i sense confiar que els docents ja sabem avaluar i ja ho fem.”

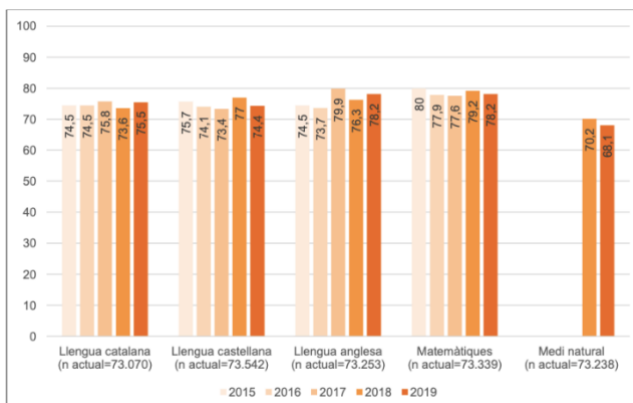
Així, dintre de les avaluacions externes al centre es poden trobar dos tipus:

- Per un costat hi ha l'**avaluació diagnòstica** que es fa a tercer i que no té repercussió directa a l'expedient acadèmic dels infants, sinó que és més aviat una avaluació informativa sobre el grau d'assoliment de les competències bàsiques i per tal de proveir recursos i mesures per poder garantir el seu assoliment en els cursos vinents.
- D'altra banda, el sisè curs de primària té assignada una **prova d'avaluació externa** i censal amb l'objectiu de mesurar quines competències i coneixements bàsics han adquirit els infants en finalitzar aquesta etapa obligatòria.

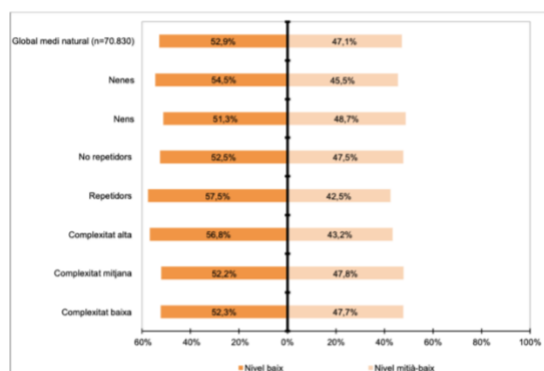
L'organisme encarregat de regular aquestes avaluacions externes de l'últim curs de primària és el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2019) i els resultats es fan públics a l'inici de cada curs escolar mitjançant els *Quaderns d'avaluació*. En aquest cas, tenint com a referència l'últim publicat s'hi mostren aquests gràfics que es consideren rellevants i adients amb l'objecte d'estudi:



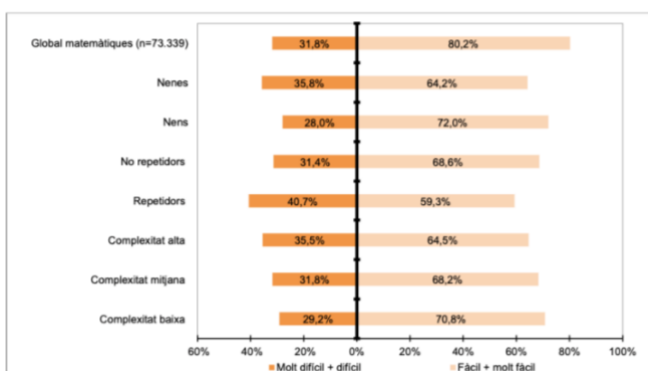
Gràfic 13. Mitjana global en totes les competències avaluades. 2019



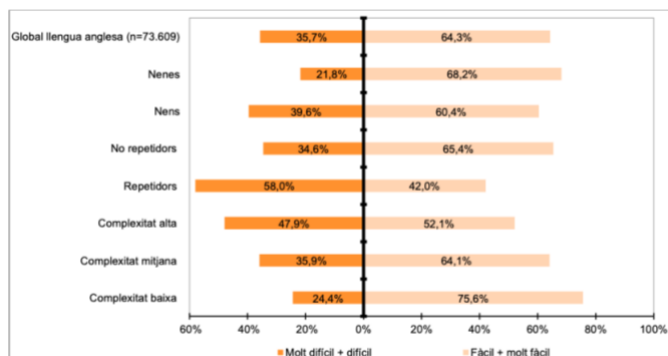
Gràfic 14. Evolució de la puntuació mitjana global en les competències avaluades. 2015-2019



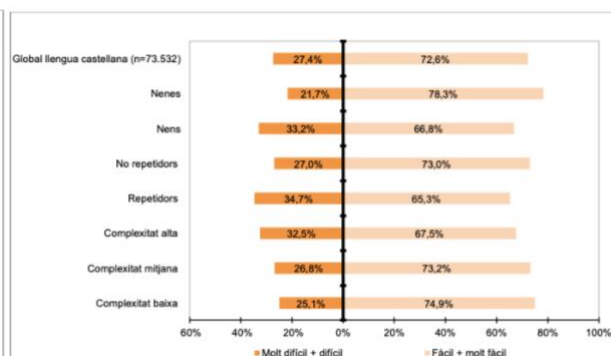
Gràfic 15. Percepció de la dificultat de la prova segons les diverses variables associades. Medi Natural. 2019



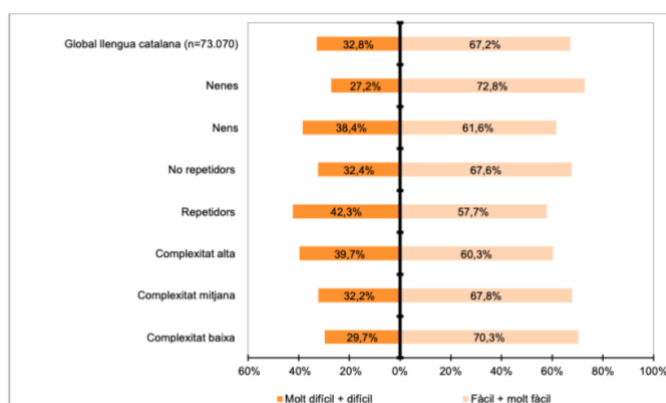
Gràfic 16. Percepció de la dificultat de la prova segons les diverses variables associades. Matemàtiques. 2019



Gràfic 17. Percepció de la dificultat de la prova segons les diverses variables associades. Llengua castellana. 2019



Gràfic 18. Percepció de la dificultat de la prova segons les diverses variables associades. Llengua anglesa. 2019



Gràfic 19. Percepció de la dificultat de la prova segons les diverses variables associades. Llengua catalana. 2019

En aquests resultats ¹²es pot observar una distinció tenint en compte diferents variables pel que fa a les dificultats detectades per part dels alumnes a l'hora de realitzar la prova. Així, queda evidenciat que els CMC tenen un percentatge més elevat pel que fa a la consideració de la complexitat de les proves, en canvi, els d'una complexitat més baixa tenen menys dificultats a l'hora de donar resposta a aquesta avaluació.

Plurilingüisme

El sistema educatiu català, des dels inicis d'aquest segle, va haver de començar a donar resposta a les multitudinàries arribades d'infants i famílies procedents de diferents països i cultures del món; és a dir, de nacionalitats estrangeres; amb la idea de garantir i oferir a tots els infants igualtat d'oportunitats i, per tant, la cohesió social. Per això, es van haver d'implantar diversos programes com: el pla experimental de llengües estrangeres (PELE)¹³; el Pla integrat de Llengües

¹² Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2019)

¹³ Consorci d'Educació de Barcelona (CEB), (2009)

Maria Fabra Barberán

Estrangeres (PILE)¹⁴; així com metodologies i enfocaments com el Tractament integrat de les llengües (TIL) i el Tractament integrat de llengua i contingut (TILC)

A Catalunya, tenint com a referència també el Decret 119/2015, són els centres els que s'encarreguen directament d'abordar el projecte lingüístic sobre la base de

la realitat sociolingüística de l'entorn, els criteris per a l'ensenyament i aprenentatge de les llengües i per al seu tractament i ús, els criteris per a la implementació d'estratègies orientades a l'adquisició de la competència plurilingüe dels alumnes, les mesures per fomentar l'estudi de llengües no curriculars i d'altres cultures presents en la comunitat educativa i els criteris per a l'acollida personalitzada de l'alumnat nouvingut.

És per aquest motiu que, el mateix Decret, a la *Dimensió plurilingüe i intercultural* considera que els infants han de ser competents i conèixer la diversitat lingüística que els envolta, partint del context més proper amb la intenció de què aquest valori la diversitat present i l'aprenentatge per les llengües; ja que el sistema educatiu català ha de garantir que tots els infants dominin, com a mínim, les dues llengües oficials un cop acabat l'ensenyament obligatori, tot i que també tenen accés a una segona llengua estrangera, que, majoritàriament, és l'anglès.

Seguint aquesta línia la Generalitat de Catalunya. (2018) defensa el següent:

el nostre model lingüístic parteix d'una aproximació holística a la llengua i al seu aprenentatge que es concreta en una pràctica docent que pivota en la gestió integrada de les llengües i dels continguts i facilita tant l'aprenentatge de les llengües com la construcció de coneixement a través de diferents llengües [...]

Estudi de cas: EUA. Escola A

Currículum educatiu

Als EUA, com es menciona prèviament, són els districtes els que s'encarreguen de gestionar el currículum. En aquest cas és Red Clay [2] qui ho fa, i la seva missió és assegurar-se que TOTS els estudiants reben "high quality instructional experiences by providing teachers and administrators quality curriculum resources, systemic professional learning, and ongoing support and feedback. Our vision is to ensure all educators are experts in pedagogical best practices and instructional content." El propòsit és oferir un currículum que sigui de qualitat i, això ho aconsegueixen formant contínuament els docents, oferint-los jornades de formació mensuals (obligatòries i en horari lectiu), per tal de discutir aspectes relacionats amb les estratègies i propostes que poden fer servir per seguir i aplicar el currículum de manera productiva i significativa.

El model de currículum que ofereix el programa *Delaware World Language Immersion* (DWLI) implica que els infants rebin la docència en dos idiomes

¹⁴ Ordre ENS/102/2012

diferents al llarg de la seva experiència d'aprenentatge a l'escola primària: anglès i xinès mandarí o espanyol¹⁵.

Segons DDOE (2019a) the Administrative Regulation 502, promulgat l'agost de 2006, "exigeix que els districtes presentin proves de currículum alineat amb els estàndards per a tots els estudiants K-12."

Actualment, a les escoles WC Lewis i Marbrook (que també pertany a RCCSD) se segueix un currículum d'espanyol diferent del de la resta de l'estat, és a dir, a tot l'Estat està implantat el currículum basat en *Calle de la Lectura*; en canvi, a aquestes mencionades l'ensenyament d'espanyol es basa en el currículum establert per *ReadyGen Biliteracy* (des de fa 2 cursos escolars), tot i que pel curs vinent els administradors d'aquestes escoles estan tractant d'arribar a un acord i adherir-se al currículum proposat a tot l'Estat per tal que els infants de totes les escoles que pertanyen a l'Estat de Delaware segueixin una mateixa línia, fent que això permeti comparar resultats de manera més significativa que ara. Aquest nou currículum en Arts de la Llengua Espanyola per al curs vinent s'anomena *Taller*. Es tracta del mateix pla d'estudis que s'adopta a totes les aules d'immersió espanyoles de tot l'Estat i permetrà, en paraules del director¹⁶ "la col·laboració entre professors a escala estatal que els nostres professors no han pogut gaudir amb la versió en castellà de Ready Gen". Tot i que es continuarà utilitzant Ready Gen per a les Arts en llengua anglesa.

El currículum de *ReadyGen (Pearson)* consta de 3 mòduls diferenciats: *A i B* que corresponen a l'ensenyament en llengua anglesa i el *mòdul P* que es fa en llengua espanyola. Aquests mòduls estan interconnectats per tal d'oferir els i les estudiants possibilitats d'aprenentatge complementant i reforçant les habilitats metalingüístiques establertes en ambdós idiomes. És per aquesta raó que els docents que fan la instrucció en aquests idiomes han d'estar el més sincronitzat possible per tal que l'aprenentatge sigui significatiu.

La docència en anglès inclou les Arts de llengua anglesa (ELA per les seves sigles en anglès), i també elements dels estudis socials del Currículum Recomanat de Delaware. A més a més, seleccionarà elements de matemàtiques dels estàndards bàsics estatals comuns, ja que els tests estandarditzats es realitzen en aquesta llengua. D'altra banda, la docència en espanyol integra les Arts de llengua espanyola (SLA per les seves sigles en anglès), les matemàtiques basades en els estàndards bàsics estatals comuns i les ciències; en alguns districtes, el professor d'immersió també ensenya part del currículum d'estudis socials. Les matemàtiques són instruïdes bàsicament en espanyol, tot i que, diàriament hi ha el que s'anomena *content transfer* en anglès, per raons avaluatives esmentades anteriorment.

És important assenyalar, com especifica DDOE, que els estudiants d'immersió lingüística mundial segueixen el mateix currículum basat en estàndards a totes les

¹⁵ es fa servir espanyol i no castellà "para designar la lengua común de España y de muchas naciones de América, y que también se habla como propia en otras partes del mundo." (RAE, 2005)

¹⁶ Director de l'escola A

Maria Fabra Barberán

àrees de contingut que els estudiants de no immersió seguien a qualsevol altra aula elemental de Delaware.

Tal com passa amb el currículum d'espanyol a Lewis i Marbrook, el currículum de ciències és comú a tots els districtes escolars de Delaware, a excepció de Appoquinimik, Cape Henlopen i Indian River.

Metodologia

A l'escola A s'apliquen una varietat d'estratègies interactives per tal d'afavorir l'adquisició del llenguatge; així com per brindar suport a l'aprenentatge dels alumnes a través d'elements visuals, la tècnica de pensar-agrupar-se-compartir, cançons, participació en discussions enriquidores, aprenentatge cooperatiu entre d'altres a fi d'oferir un entorn positiu i segur on tots els infants puguin aprendre i arribar a ser bilingües.

Així i tot, és una escola de base tradicional, és a dir, els docents tenen com a guia un llibre que han de seguir tenint en compte la seva subdivisió en leccions i, de nou, sense adaptar-se a les característiques dels infants.

A ciències i espanyol, per exemple hi ha una guia que s'ha de seguir, però és decisió del docent de quina manera abordar-lo, en canvi, les matemàtiques vénen ben marcades per un llibre de text i un llibre de fitxes i tenen el camí força marcat.

En aquesta escola es dona poc lloc a la improvisació, al treball globalitzat, als projectes que neixen dels infants, tot i que seria un molt bon punt de partida per adaptar-se al context i oferir un aprenentatge més significatiu pels infants, que viuen sota la pressió dels tests estatals, en lloc d'aprendre per la vida.

L'atenció a la diversitat al centre

Al Primer Estat, tot i que continuen persistint les escletxes d'accés a l'educació per part dels infants; són moltes les escoles i districtes que han optat per il·lustrar que aquest fet no es repeteixi. Per això,

the term equitable access refers to the idea that every student in any classroom in any public school in Delaware should have the same opportunity as any other student to be taught by a great teacher who is supported by a great leader. (DDOE, 2019b)

Tenint en compte aquestes paraules provinents del Departament d'educació, és necessari considerar que es tracta d'un model d'ensenyament que aposta pel principi d'equitat, ja que els districtes en general, i les escoles en particular, s'han d'encarregar de la creació d'un ambient que permeti els infants accedir al programa d'immersió educativa incloent els *English Language Learners*¹⁷, students of color, Hispanic students, students of poverty and students with disabilities (DDOE, 2020).

¹⁷ (Endavant ELL)

Per fer front a la diversitat al centre i als diferents ritmes d'aprenentatge sorgeix el programa RTI¹⁸.

RTI is the practice of providing high-quality instruction and intervention matched to student need, monitoring progress frequently to make decisions about change in instruction or goals and applying child response data to important educational decisions. RTI should be applied to decisions in general, remedial and special education, creating a well-integrated system of instruction/intervention guided by child outcome data. (NASDSE, 2006)¹⁹

Mitjançant aquesta resposta es proporciona assistència de manera puntual per tal d'atendre els estudiants que o bé requereixen poca intervenció, o bé necessiten una intervenció a llarg termini. La manca d'instrucció efectiva no correlaciona que hi hagi dificultats en l'aprenentatge per part dels infants, per tant es tracta de solucionar la primera; això té a veure directament amb les metodologies que s'apliquen a l'aula.

Per als infants que presentin dificultats existeixen una sèrie de propostes ²⁰com: assignació de treballs diferents, temps ampliat per a tasques, ús d'organitzador gràfic, amic / tutor, repetició de conceptes, respostes orals més que escrites, revisió de preguntes de comprensió, indicacions proporcionades de diverses maneres, resum de nous conceptes, paper reduït i llapis, tasques, ús de l'ordinador per a tasques, ressaltar informació pertinent, material / treballs alternatius, revisió del vocabulari clau, revisió dels coneixements previs, ús dels bancs de paraules, Instrucció per a grups reduïts, limitació de les opcions d'elecció múltiple, reduir material, ampliar el temps per a avaluacions, ús de la calculadora, preferències de lloc, oportunitat de tornar a provar proves fallides, instruccions de lectura o parafrasejo; entre altres.

Al marge d'aquestes propostes (que les pot implantar el tutor) existeixen tres nivells- *tier* (DDOE, 2014) pel que fa a les necessitats que manifesten els infants presentats de més lleus a més greus.

- **Tier 1:** l'alumnat rep un control dels seus avenços avaluant d'aquesta manera el seu rendiment i progressos gràcies a instruccions de qualitat però universals, amb tot el grup-classe.
- **Tier 2:** els infants que no progressin adequadament al nivell 1, seran avaluats per l'equip encarregat, per tal de prendre decisions individualitzades. Així es detecta el problema, s'identifica la causa/causes que el provoquen i es desenvolupa i implementa un pla flexible i adaptat a les necessitats de l'infant, el que s'anomena *Individualized Education Program* (IEP).
- **Tier 3:** es tracta del nivell més intensiu dels tres. Forma part d'aquest l'alumnat que no aconsegueix estar al nivell que es demana al *Tier 2*. Tenint en compte les polítiques de l'Estat i/o del districte, fins i tot els

¹⁸ Response to intervention

¹⁹ (DDOE, 2019c)

²⁰ Escola A; Faculty Handbook (2019)

estudiants podrien optar a seveis d'Educació Especial, ja que es pot tractar d'una discapacitat d'aprenentatge.

Així, el sistema educatiu permet l'alumnat anar movent-se d'un nivell a l'altre en funció dels seus avenços, amb l'objectiu d'arribar al *benchmark*. El fet d'establir aquests nivells fa que els infants puguin rebre educació general/ordinària i educació especial en funció de les seves possibilitats.

Per donar resposta a aquests nivells existeix el Comitè Problem Solving Team (PST) que es reuneix per discutir les inquietuds relacionades amb els estudiants per aspectes com l'assistència, la disciplina, els resultats acadèmics i/o la salut (logopèdia, entre altres).

Espai de convivència

Mitjançant una entrevista a MP²¹ (director de l'escola) es pot extreure, com a visió general, que donada la situació contextual de les famílies i l'alumnat de l'escola, hi ha un gran interès per part del centre de satisfer, sobretot, necessitats afectives i de seguretat, més enllà de les qüestions acadèmiques. La majoria dels infants del centre porten motxilles emocionals carregades de trauma i experiències vitals adverses, relacionades moltes vegades amb abusos i violència, fet que provoca sentiments d'inseguretat que poden influir en la seva predisposició per aprendre. És per això que, des de l'escola, es dóna importància a què hi hagi un clima d'afecte i relacions de confiança entre l'alumnat i els mestres.

Des de l'escola es valora i fomenta que, de forma autònoma, els infants intentin resoldre els seus propis conflictes, amb les seves pròpies paraules i de forma adequada; però de totes maneres, si no poguessin solucionar-ho per ells mateixos, poden buscar el suport de l'adult, sigui el seu professor o d'altres estudiants (que pugui fer de mediador) i, si calgués, es parlaria amb el psicòleg o algun altre professional. No obstant això, perquè puguin resoldre els conflictes de forma autònoma, és necessari que l'alumnat tingui una base on sustentar-se.

Per fer front a aquesta problemàtica l'escola A participa d'un programa anomenat *Positive Behavior Support* (endavant PBS) i el Sistema RAP.

D'altra banda és important remarcar la figura de la responsable del suport a la conducta (*behavior support*), ja que desenvolupa un paper fonamental a la vida del centre i amb qui els/les estudiants acudeixen en cas de tenir un comportament que es considera inapropiat.

Positive Behavior Support (PBS)²²

A l'escola s'està desenvolupant un programa que serveix per a fomentar la conducta positiva (PBS, per les seves sigles en anglès). És un sistema de caràcter transversal, és a dir, s'aplica a tota l'escola amb l'objectiu principal d'aconseguir un entorn escolar més segur mitjançant l'ensenyament d'expectatives de conducta.

²¹ (Annex III)

Aquesta, és una pràctica conductual quant al districte, per tant no a totes les escoles de l'Estat s'està portant a terme.

Així, seguint el codi de conducta de RCCSD, on s'enclava l'escola, s'estableixen els següents punts que estan íntimament relacionats amb el programa:

- descripció un clima d'escola positiu.
- especificació dels drets i responsabilitats de l'alumnat.
- definició de la política d'assistència i el control d'absències.
- protecció dels drets dels estudiants.
- definició el tipus de conducta que trastorna un ambient positiu.
- estandardització de procediments per prendre mesures disciplinàries.

L'enfocament d'aquest programa se centra en la classe com a espai, encara que també es fa extensiu a altres zones on tenen lloc diferents activitats escolars, com és la cafeteria, el passadís, els lavabos, Cool Spring Park (el pati), l'autobús... el focus d'atenció és aconseguir una disciplina escolar preventiva, és a dir, que en comptes de reprendre l'alumnat després, l'eix resideix en celebrar l'actitud positiva on l'alumnat tingui accés a procediments instructius útils i precisos. En aquesta pràctica és imprescindible que tota la comunitat educativa (infants, mestres i famílies) treballi conjuntament.

Els quatre eixos fonamentals on es basa aquest són: el treball diligent, la responsabilitat, la cooperació i l'amabilitat. Per això, cada matí durant els anuncis per megafonia es recorda a l'alumnat la promesa de conducta de l'escola A, fonamentada en aquests quatre pilars: "Avui donaré el millor de mi. Aprendré, seré responsable, amable, bon treballador i cooperador".

Igualment, el caràcter d'aquest codi de conducta també és transversal, ja que s'aplica des de *kindergarten* fins al grau 12 (que correspondria a 4t d'ESO); encara que les diferències pel que fa a l'edat i maduresa són les que determinen el tipus d'acció disciplinària a dur a terme. Seguint la mateixa línia, la responsabilitat de les accions de l'alumnat és progressiva i correlacional i, per tant coherent amb l'edat, ja que a mesura que van creixent les seves responsabilitats van augmentant.

D'altra banda, i no menys important, com s'ha comentat anteriorment, la connexió entre famílies, així com les intervencions i els suports són molt importants per poder fomentar aquesta conducta positiva; ja que quan les famílies estan realment involucrades en les activitats educatives, és quan els infants interactuen notablement millor a l'escola. En aquest sentit, les famílies exerceixen un paper essencial tant en l'educació com en el desenvolupament social de l'alumnat.

A més a més, des del passat mes de setembre s'han anat introduint els *morning circle and closing circle*, un espai on rutinàriament es parla sobre aquestes expectatives. S'incideix molt en la importància de fer-ho mitjançant un model interactiu, ja que aquestes expectatives han de ser ensenyades, reensenyades i referides durant tot el curs, perquè és necessari que l'alumnat ho integri com a part vinculada directament amb l'aprenentatge i amb les habilitats socials.

Maria Fabra Barberán

D'aquesta manera, també el MTSS (sistema de suports multinivell; per les seves sigles en anglès: multi-tier system of supports) està dissenyat per ajudar les escoles a identificar els estudiants amb problemes per intervenir ràpidament. Hi pot haver incentius o recompenses per un bon comportament, i aquest sistema dóna suport als estudiants amb problemes. El focus general no és castigar els nens, sinó ajudar-los a satisfer les expectatives i contribuir a un entorn d'aprenentatge positiu, com afirmen Cardona i Wilkinson (op cit).

RAP SYSTEM²³

Quan no funciona el programa PBS, és quan el *RAP System* té un paper fonamental. S'utilitza, bàsicament, per documentar el comportament dels estudiants. Aquests informes tenen múltiples funcions, ja que poden ajudar a la informació important decisions i intervencions. Els objectius que persegueix aquest sistema són si el comportament és continuat i si el comportament necessita accions administratives. S'aconsella completar els RAP cap al final de la jornada lectiva quan es produeix aquest comportament a referir, ja que, a més a més, arriba immediatament la informació a les famílies i també als administradors del centre.

L'escletxa digital

La situació actual²⁴ està afavorint que es facin més visibles encara les desigualtats a què s'enfronten dia a dia els infants de l'escola A, no només es tracta d'una distinció de caràcter econòmic, social, cultural... sinó també de caràcter tecnològic.

Des que es van tancar les escoles pel COVID-19 el dia 13 de març, els infants (que poden) estan rebent instruccions mitjançant diferents plataformes en línia, això fa necessari que posseeixin un dispositiu i, a més a més, amb connectivitat a la xarxa. Evidentment, aquestes són noves maneres d'implicar els estudiants en el procés d'aprenentatge que, a la vegada, reforcen el coneixement a casa, però, hi ha infants que no hi poden accedir a aquest aprenentatge per diferents raons: o bé perquè no tenen dispositius, perquè els han de compartir amb altres membres de la família, perquè no tenen internet o bé perquè no tenen els coneixements necessaris com per fer-los servir com cal. És per això que el districte ha pres la decisió de proporcionar un *Chromebook* per família que tingui a casa un alumne des del grau 3 al 5 en el cas que els estudiants no tinguin accés a la tecnologia.

D'altra banda, des del districte també s'estan creant materials i plans setmanals per tal de complementar i ampliar els aprenentatges dels estudiants amb l'objectiu fonamental de reforçar els coneixements adquirits i no tant d'introduir conceptes nous; tampoc no es pretén que els familiars ensenyin els infants, sinó que el que es demana és que siguin facilitadors i els ajuden a mantenir aquests aprenentatges.

Al web del districte es poden trobar aquests materials i també, els docents són encarregats de fer arribar aquests i altres materials a les famílies mitjançant el

²³ Escola A; Faculty Handbook (op. cit)

²⁴ primavera 2020

Maria Fabra Barberán

correu electrònic i/o plataformes com: *ClassDojo*, *Remind*, *Seesaw*, *Classtag*, *Clever* i/o *Schoology*, entre altres. Tanmateix, setmanalment s'habiliten unes còpies impreses que les famílies poden recollir a qualsevol escola del districte per qüestions geogràfiques, ja que els materials són comuns a totes, exceptuant les escoles de Marbrook i WC Lewis que inclouen la secció d'espanyol.

En un altre ordre de coses, les companyies telefòniques han obert nous punts de connexió a internet per *wi-fi* gratuït a tot el país, és a dir, a tots els EUA mentre duri aquesta emergència nacional, d'aquesta manera, qualsevol persona amb un dispositiu que li permeti l'accés a internet podrà accedir-hi de manera gratuïta.

Aquesta mesura, juntament amb la distribució dels *Chromebooks* propicia una situació més favorable pels infants, ja que tant les institucions educatives com les empreses dedicades a la telecomunicació tenen com a objectiu estrènyer els dos pols d'aquesta escletxa; però tenir els medis no és proporcional a tenir la solució, perquè hi ha la probabilitat de què les famílies siguin analfabetes digitals, per tant tot i tenir dispositius i accés a la xarxa, serà missió impossible accedir als recursos.

Així, a la recollida de dades COVID-19 Communication²⁵ realitzada per l'Escola A al mes d'abril de 2020, analitzada i representada mitjançant els gràfics²⁶ que es presenten seguidament, es pot evidenciar que la reposta de les famílies és força elevada el percentatge és per infant, ja que no es disposa de la informació exacta per famílies. Representa que un 83,3% dels infants han estat en contacte amb algun docent en el moment de l'elaboració dels gràfics²⁷.

A l'escola hi ha, actualment, un total de 425 infants matriculats. Els infants amb qui NO s'ha pogut contactar són 71, representant un 16,7% dels infants.

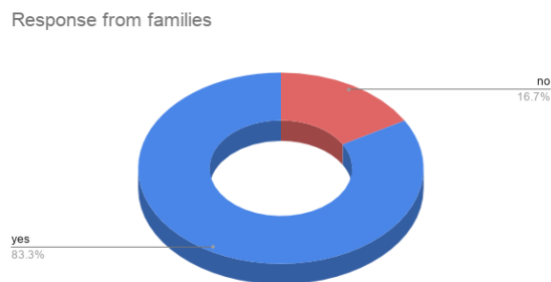
La recollida d'informació s'ha realitzat fonamentalment per part dels *Homeroom teachers*, els tutors, però també han intervingut alguns especialistes. Es demanava a les famílies el següent:

- Connectivitat: si disposaven o no i alguns docents han especificat el tipus, *hotspot* o *WI-FI*, però com aquesta informació no s'ha pogut conèixer per part de tots els graus, s'ha decidit ometre-la i reflectir només si tenen o no connexió.
- Accés a dispositius i de quin tipus telèfon **mòbil**, **tauleta** i **pc-chromebook**. En aquest cas moltes famílies tenen accés a tots i cadascú dels dispositius que es mencionen prèviament. Amb les famílies que compleixen amb aquesta premissa s'ha prioritzat de la següent manera: *pc-chromebook*, tauleta i, per últim, els mòbils, per les limitacions que poden tenir tenint en compte la tasca assignada.

²⁵ Font: escola A

²⁶ Elaboració pròpia

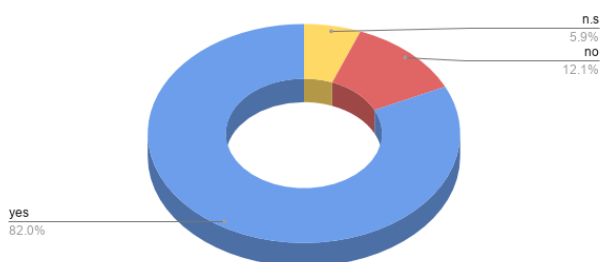
²⁷ a data de 26 d'abril de 2020



Gràfic 20. Resposta de les famílies
(escola A)

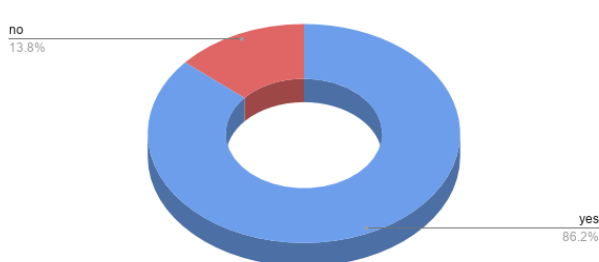
A continuació es presenta la informació obtinguda sobre l'accessibilitat tant a la xarxa i als dispositius per part dels **infants amb qui sí que s'ha pogut contactar**, per tant cal tenir en compte que les famílies no enquestades no consten en aquests gràfics.

Access to internet



Gràfic 21. Connexió a internet (escola A)

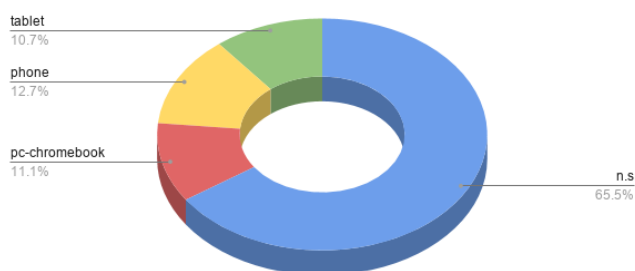
Access to devices



Gràfic 22. Accés a dispositius (escola A)

Aquest últim gràfic circular representa la tipologia de dispositius que disposen les famílies, excloent aquells infants que no disposen d'un. És a dir, aquí només s'han tingut en compte els infants que sí que tenen dispositius.

Type of devices



Gràfic 23. Tipologia de dispositius (escola A)

Com també s'indica a l'informe de connectivitat i dispositius fet per l'escola B les dades representades en aquests gràfics no proporcionen la informació totalment real sobre totes les **diferents possibilitats** que les famílies comuniquen, ja que hi ha moltes d'elles que han de compartir dispositius entre germans, fan servir dispositius dels pares que a la vegada necessiten per treballar, tenen accés només a determinades hores...

El mateix passa amb la connectivitat, ja que, tot i que les companyies telefòniques han proporcionat internet de manera gratuïta, molts no tenen accés, no saben com accedir o la connexió és pobre.

Des del districte també s'està portant a terme aquesta recollida de dades derivades de la **comunicació família-escola**.

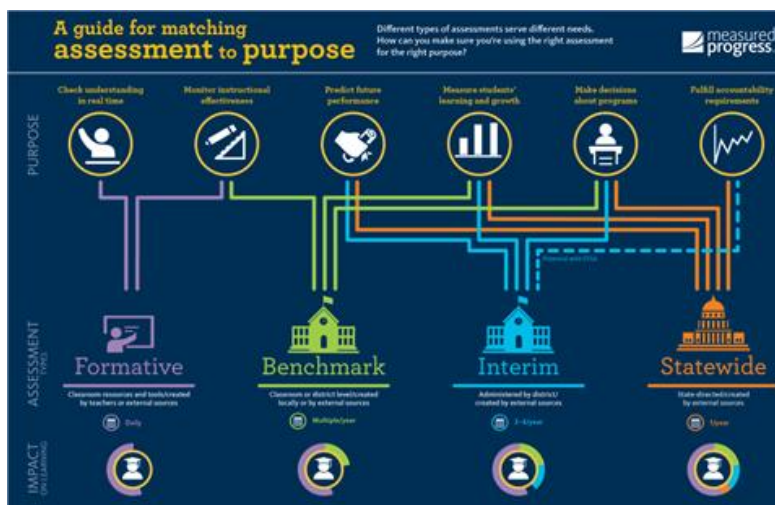
Avaluació i resultats

L'influent informe Coleman et al (1966) representa un punt d'inflexió en les polítiques educatives als EUA, en destacar que la major part de les diferències sobre els resultats i el rendiment acadèmic dels estudiants s'explicaven per l'origen social de les seves famílies i de les famílies dels companys de classe.

Com s'ha evidenciat anteriorment en parlar d'avaluació, aquesta, segons *Delaware System of Student Assessment (endavant DeSSA)* (DDOE, 2020a) és una **part integral del cicle formatiu** amb l'acompliment de diferents propòsits dirigits a educadors, infants i famílies, és a dir, dirigit als membres que conformen la comunitat educativa. Així, la intenció que persegueix *The Common Core* és desenvolupar diferents habilitats d'alfabetització relacionades amb el pensament crític, la resolució de problemes i l'anàlisi per poder aspirar a triomfar als estudis superiors i a la vida.

En referència al que estableix DDOE, els estàndards de contingut de Delaware proporcionen expectatives clares per a l'aprenentatge dels estudiants, l'avaluació és el procés per recopilar proves de coneixements, habilitats, competències o comportaments de tots els aprenents. Així, la Llei federal *Every Student Succeeds Act* (ESSA) posa èmfasi en la necessitat que cada estat ofereixi als estudiants un sistema d'avaluació equilibrat (BAS per les seves sigles en anglès). Aquest sistema "equilibrat" d'avaluació permet a docents i infants mesurar, en certa manera, l'aprenentatge adquirit; no només durant la primavera (quan són les proves d'àmbit estatal), sinó que permet veure el progrés durant el desenvolupament del curs. Pel que fa a aquesta fase de control, es desenvolupa a diferents nivells que es combinen amb la intenció de donar suport al coneixement que els estudiants adquireixen durant tota l'etapa educativa (K-12) per tal de preparar-los de la millor manera després de la secundària.

A la *il·lustració 1* es pot comprovar els àmbits i tipologia d'avaluació establertes. D'esquerra a dreta s'observa una estructura jerarquitzada, va progressant partint de l'infant com a individu per arribar a l'avaluació l'àmbit estatal, *Statewide*.



Il·lustració 1. A System of assessments (DDOE, 2020a)

Les directrius d'accessibilitat d'aquesta avaluació de l'Estat descriuen adaptacions i suports per als estudiants amb discapacitat, estudiants dins el 504 plans²⁸ (DDOE, 2019d).

Tots els estudiants han d'incloure's al programa d'avaluació de l'estat, independentment de la classificació. L'Accessibility Guidelines for Delaware System of Student Assessments (DeSSA) descriuen allotjaments i suports de prova i les condicions en què s'inclouen estudiants classificats com a estudiants amb discapacitat, estudiants amb 504 plans i aprenentatges d'anglès

L'avaluació desglossada per DDOE (2019e) presenta la següent composició: (açò no m'acaba de convèncer – igual és més visual amb una taula- i l'he de revisar perquè em sembla que em falta alguna avaluació, ho he de comprovar amb la meua mentora)

- **The National Assessment of Educational Progress (NAEP)**, també coneguda com "The Nations Report Card" és un programa del Departament d'Educació dels Estats Units que proporciona informació sobre la consecució dels estudiants estatals (graus 4 i 8) i nacionals (graus 4, 8 i 12); així mateix la Llei NCLB exigeix que els estats i districtes que rebin finançament federal del Títol I, és a dir, l'escola A ha de participar en les avaluacions de lectura i matemàtiques del NAEP (graus 4 i 8).²⁹
- Les avaluacions de **DeSSA ELA-Math (Statewide, District, School Data)** inclouen avaluacions ELA i matemàtiques per als graus 3-8 tenint en compte a tots els estudiants, independentment de la seva "classificació" i/o etiquetatge.

L'**Smarter Balanced Assessment System** està format per tres components: avaluacions sumatives, (dissenyades amb finalitats de comptabilitat); avaluacions provisionals (dissenyades per donar suport a l'ensenyament i l'aprenentatge durant

²⁸ Document legal que conté instruccions, formularis i recursos per a les avaluacions i les qualificacions per fer el seguiment d'un programa d'educació individualitzat (IEP per les seves sigles en anglès)

²⁹ (DDOE, 2020b)

tot l'any); i processos d'avaluació formativa (recolzats en aprenentatges professionals i recursos d'instrucció a la Biblioteca Digital).

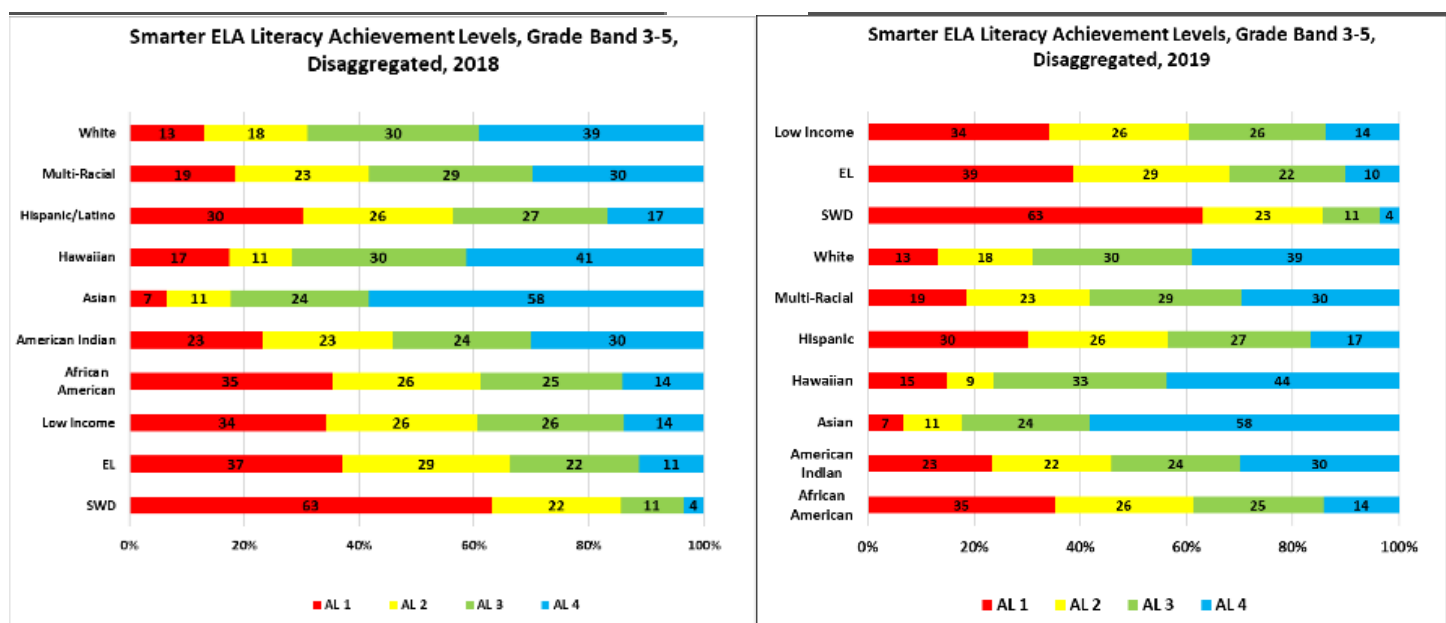
- Les avaluacions de **DeSSA-Alternate³⁰ (Statewide, District, School Data)** són les que mesuren el progrés acadèmic a les àrees d'ELA, matemàtiques i ciències. Aquestes avaluacions s'administren individualment, per tant tenen un caràcter singular ajustant-se a les necessitats de l'alumnat.
- Les ciències (graus 5, 8 i biologia a secundària) i els estudis socials (graus 4, 7, i 11) s'avaluen per mitjà de **DeSSA SC/SS (State Summary Participation only)**, però aquest test és només una mesura per comprovar com avancen l'alumnat en ciències naturals o ciències socials.
- SAT (Statewide, District, School Data) es realitza a secundària.
- A Delaware (sota les directrius federals) s'avaluen anualment els avenços dels ELL mitjançant **ACCESS³¹ (Statewide, District, School)** dirigida a comprovar la seva competència en les 4 habilitats bàsiques (escoltar, parlar, llegir i escriure)
- MI i RI són proves en anglès de matemàtiques [que s'imparteixen en espanyol] i lectura en anglès (la R és expressada per la paraula *Reading*) que realitzen tots els infants des de primer grau fins cinquè en tres moments diferents del curs escolar. La intenció d'aquestes proves és (en l'àmbit de centre) conèixer quin és el punt de partida de cada infant i de quina manera ha anat evolucionant (normalment s'espera que positivament) durant el transcurs de l'any escolar.

Amb relació a la temàtica abordada, els resultats obtinguts per part del DDOE pel que fa als aprenents d'anglès (ELA), es pot observar del curs 17/18 al 18/19 als graus de 3er a 5è, que en general no varien força, però que les xifres més elevades corresponen als estudiants amb discapacitats i als estudiants amb un nivell econòmic baix. A les il·lustracions apareixen identificats quatre colors referents als nivells d'adquisició (de menor a major: AL1; AL2; AL3 i AL4). El número correlaciona amb el nivell, a major número, major nivell. Així, serien els asiàtics els infants amb millor nivell a trets generals de l'estat de Delaware.

The assessment subgroup participation rates for all grade levels and content areas were calculated based on the following subgroups: Students with Disabilities (SWDs); English learners (ELs); Low-income; White; Hispanic/Latino; American Indian or Alaska Native; Black or African American; Asian; Native Hawaiian or Other Pacific Islander; Multi-Racial and Military. (DDOE)

³⁰ (endavant DeSSA-Alt); DDOE, 2019f

³¹ WIDA (2020)



Gràfic 24. Smarter ELA/Literacy Achievement Levels, Grade 3-5, Disaggregated 2018 (DDOE)

Gràfic 25. Smarter ELA/Literacy Achievement Levels, Grade Band 3-5, Disaggregated 2019 (DDOE)

Immersion lingüística (bilingualism & biliteracy)

Les dades publicades al web del DDOE (2020c) sostenen que les investigacions documenten que l'educació mitjançant la immersió ajuda els estudiants a poder assolir nivells avançats pel que fa al domini lingüístic de l'idioma en què es fa la immersió. Així, Willig's (1985) estableix que segons el metaanàlisi els programes d'educació bilingüe milloraven significativament els resultats acadèmics en comparació amb els programes d'ensenyament només en anglès.

Per aquesta raó, el Governador Jack Markell l'any 2011 va tenir la iniciativa d'expandir el coneixement lingüístic, remarcant "the importance of young Delawareans learning a world language, saying that Delaware graduates who enter the job market without the ability to speak a world language other than English are at a significant disadvantage." La seva pretensió era preparar als estudiants amb una sèrie d'habilitats lingüístiques que els capacitarien per poder competir en una economia global que es troba en constant canvi tant a casa com arreu del món.

Tenint en compte que els nens petits fan millors progressos que els adults, especialment en aquest tipus d'entorns multilingües, garanteix que l'adquisició d'un idioma nou sigui tan natural com el de la seva llengua materna (L1). Per aquestes raons es va implantar el programa d'immersió a l'Estat de Delaware des de *Kindergarten*³² fins

³² l'equivalent a P5 a Catalunya

al grau 12³³ (endavant K-12). Així, en Navés (2009) es defensa que “immersion children perform as well as, or better than, their English-educated peers in all aspects of English language skills [in the long run].”

A més a més, aquests programes donen l'oportunitat als infants de poder tenir una experiència bilingüe que, des del punt de vista cognitiu, promou les condicions òptimes per adquirir un nou idioma. Val a dir que, de moment, són molt poques les escoles de l'Estat que ofereixen l'ensenyament, únicament i exclusiva, mitjançant el programa d'immersió. Les que segueixen aquesta línia d'ensenyament tenen dos docents per cada grup i un els ensenya la meitat del dia en anglès i l'altre durant l'altra meitat del dia en la llengua en què s'està fent la immersió (que com s'indicava abans podia ser o bé xinès mandarí o bé espanyol).

Els districtes amb aquest DWLI tenen establerta una línia ininterrompuda a l'etapa K-12 per tal de poder garantir una educació continua i de qualitat per poder arribar a assolir un nivell avançat en l'idioma de la immersió. Arribats a aquest punt és primordial destacar que l'estudi de l'espanyol com a llengua d'immersió té un **impacte positiu** pel que fa al rendiment dels estudiants (Delaware World Language Immersion, 2020), ja que quan un infant posseeix un bon domini de l'expressió oral pot arribar a aconseguir l'èxit a la lectura encara que la seva adquisició sigui en idiomes diferents per les diferents habilitats, és a dir, parla en espanyol i aprèn a llegir en anglès. És per això que el desenvolupament del llenguatge acadèmic en espanyol produeix un rendiment acadèmic superior.

³³ l'equivalent a 2n de Batxillerat a Catalunya


ANNEX II. QÜESTIONARI ADMINISTRAT ALS DOCENTS – GOOGLEFORMS

Al següent enllaç es pot trobar el qüestionari que s'ha dispensat als docents en tres idiomes diferents tenint en compte les seves procedències. Les captures fan referència al qüestionari en català.

Català: <https://forms.gle/7J9npxyeeByZQkAK7>

Anglès: <https://forms.gle/zfdgbvWmaQajwpzb9>

Espanyol: <https://forms.gle/bvGRbENmhagbcEoo6>



Connectant Estats Units i Ciutat Vella

Aquest formulari forma part del Treball Final de Màster "Connectant Estats Units i Ciutat Vella: la resposta de les escoles a un camí d'obstacles. Factors que influeixen en què l'ensenyament sigui un repte." Està pensat perquè el responguin els docents de les escoles escola A (EUA) i escola B (Ciutat Vella).

La intenció és definir quins són els factors contextuais que intervenen en les actuacions dels docents a les escoles mencionades anteriorment per donar resposta al currículum.

El teu punt de vista, així com la teva pràctica docent són aspectes essencials per poder portar a terme aquest estudi. Per això necessito i agraeixo enormement la teva col·laboració, participació i professionalitat en la realització d'aquest qüestionari.

Amb la realització d'aquest qüestionari s'autoritza a la investigadora perquè utilitzi les dades de caràcter personal i informació que es faciliten per a la realització de la recerca en el marc de la realització del TFM que aquesta realitza. La investigadora es compromet a garantir la confidencialitat de cadascun dels participants i guardar les dades amb una finalitat exclusivament de recerca i sense ànim de lucre.

El qüestionari presenta la següent estructura:

- Bloc 1. Dades de caràcter personal
- Bloc 2. Dades de caràcter professional
- Bloc 3. Dades sobre el context
- Bloc 4. Dades relatives al currículum i metodologia
- Bloc 5. Dades sobre l'avaluació

El qüestionari és tancat i no et portarà més de 10 - 15 minuts.

Moltes gràcies.

Maria Fabra – mfabra23@uoc.edu
Estudiant Màster de Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

*** Obligatòria**

Àmbit personal

Les dades personals aportades són de caràcter estadístic i no es faran servir per altres propòsits.

Any de naixement *

Empra les 4 xifres (ex. 1992)

La vostra resposta

Sexe *

Trieu una opció

Següent

Pàgina 1 de 5

Àmbit professional

Ara has de donar resposta a preguntes de caire professional.

Quants anys d'experiència docent tens? *

Trieu una opció

En quina escola treballes actualment? *

- ☐ escola A (EUA)
- ☐ escola B (Ciutat Vella)

Quants anys tens d'experiència EN AQUEST CENTRE com a docent? *

Trieu una opció

En quina etapa? *

Pots marcar les dues si és el teu cas ara.

- ☐ Infantil
- ☐ Primària

Quina és la teva posició actual? *

Pots marcar més d'una resposta.

- ☐ Tutor
- ☐ Especialista música
- ☐ Especialista educació física
- ☐ Educació especial
- ☐ Especialista anglès

Enrere

Següent

Pàgina 2 de 5

CONTEXT

Quins factors creus que afecten en els infants tenint en compte el context on desenvolupen les seves accions? *

La vostra resposta

Quins són els 3 factors més rellevants que afecten en els infants tenint en compte el context que els envolta? (Marca'n tres) *

- ☐ Nivell econòmic (famílies amb limitacions econòmiques)
- ☐ Nivell social (les relacions socials que estableixen solen ser dins d'un mateix "cercle" i entorn)
- ☐ Nivell cultural (famílies, en general, amb manca d'estudis i accés a la cultura)
- ☐ Nivell emocional (degut a les seves experiències vitals de tot tipus: situacions límit, violentes, canvis de casa, d'escola, de país, de família,...)
- ☐ Desestructuració familiar (molts dels infants viuen a cases compartides, manca figura materna/paterna, viuen amb altres familiars, cases d'acollida...)
- ☐ Dificultats amb l'idioma (perquè la seva llengua materna és diferent a les que es parlen a l'escola)
- ☐ Altres: _____

En quin grau consideres que afecta el context a l'aprenentatge dels infants? *

	1	2	3	4	
poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt

De quina manera influencia la diversitat i multiculturalitat que hi ha a l'escola a l'aprenentatge dels infants?

	1	2	3	4	
influència negativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	influència positiva

Enrere

Següent

Pàgina 3 de 5

CURRÍCULUM I METODOLOGIA

En quin grau coneixes el currículum? *

	1	2	3	4	
gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	tinc un ampli domini i coneixement

En quin grau empres el currículum? *

	1	2	3	4	
poc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	molt

Es pot seguir el mateix currículum a tots els centres sense cap modificació? *

	1	2	3	4	
en desacord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	totalment d'acord

Seguint un mateix currículum, el nivell d'exigència entre infants de realitats socials dispars ha de ser el mateix? *

Trieu una opció ▼

Consideres que el currículum s'adapta a la realitat del centre? *

s'adapta menys 1 2 3 4 s'adapta més

☐ ☐ ☐ ☐

Creus que adaptes el currículum als estudiants? *

amb poca freqüència 1 2 3 4 amb molta freqüència

☐ ☐ ☐ ☐

Quina/Quines estratègies fas servir per adaptar els currículum als infants DINS de la classe? (Resposta de múltiple-opció) *

- ☐ Agrupacions per nivells d'aprenentatge
- ☐ Treball cooperatiu
- ☐ Treball individualitzat/alternatiu
- ☐ Oralitat vs escriptura
- ☐ Altres: _____

Explica de quina manera portes a terme aquestes estratègies. *

La vostra resposta _____

Quin tipus de metodologia predomina al centre educatiu on treballes? *

Treball diferenciat per assignatures 1 2 3 4 Treball de caire competencial i globalitzat

☐ ☐ ☐ ☐

Quina és la teva percepció sobre la metodologia que utilitzes? *

Recorda que metodologia innovadora és aquella que adapta el procés d'ensenyament-aprenentatge a les necessitats individuals de l'alumnat i respecta els diferents ritmes d'aprenentatge, fomenta la creativitat i s'atén la diversitat existent a les aules. La fi última és que els infants aconseguixin un aprenentatge significatiu que els permeti transferir els coneixements apresos a la seva vida quotidiana i a la resta d'àrees. La metodologia tradicional seria just al contrari.

més tradicional 1 2 3 4 més innovadora

☐ ☐ ☐ ☐

Si la resposta anterior marcada ha estat 3 o 4, indica quin tipus d'innovacions desenvolupes a l'aula.

La vostra resposta

Apliques metodologies globalitzades a l'aula? *

Metodologia globalitzada: es treballa des de les diferents àrees de coneixement, desenvolupant també la col·laboració, cooperació, el pensament crític, la creativitat i la comunicació, per tal de resoldre el repte plantejat mitjançant un conjunt d'experiències i tasques d'aprenentatge, al voltant de la seva resolució (Larmer i Mergendoller, 2009).

mai 1 2 3 4 freqüentment

☐ ☐ ☐ ☐

Enrere

Següent

Pàgina 4 de 5

AVALUACIÓ

Actualment quin/quins tipus d'avaluació (segons el temps) apliques amb més freqüència amb els infants? *

Pots marcar més d'una resposta.

- ☐ Avaluació inicial
- ☐ Avaluació continuada/del procés
- ☐ Avaluació final
- ☐ Altres: _____

Actualment quin/quins tipus d'avaluació (segons l'agent) apliques amb més freqüència amb els infants? *

Pots marcar més d'una resposta.

- ☐ Avaluació entre iguals
- ☐ Autoavaluació
- ☐ Avaluació per part del docent
- ☐ Altres: _____

Actualment quin/quins tipus d'avaluació (segons la metodologia) apliques amb més freqüència amb els infants? *

Pots marcar més d'una resposta.

- ☐ Avaluació qualitativa
- ☐ Avaluació quantitativa
- ☐ Altres: _____

Consideres que l'entorn dels infants afecta en els seus resultats? *

en desacord 1 2 3 4 totalment d'acord

☐ ☐ ☐ ☐

Podries indicar, si us plau, els motius de la consideració anterior? *

La vostra resposta _____

Creus que l'avaluació estatal/autonòmica és adient a aquests infants? *

en desacord 1 2 3 4 totalment d'acord

☐ ☐ ☐ ☐

Podries indicar, si us plau, els motius de la consideració anterior? *

La vostra resposta

Penses que aquest tipus d'avaluacions (estatal/autonòmica) proporcionen resultats reals i significatius? *

☐ Sí

☐ No

Podries indicar, si us plau, els motius de la consideració anterior? *

La vostra resposta


Voldries afegir algun comentari abans de finalitzar el qüestionari?

La vostra resposta

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Enrere

Envia

 Pàgina 5 de 5

ANNEX III. ENTREVISTA AMB EL DIRECTOR DE L'ESCOLA A

Dr. MP is the principal of *escuela A* for three years. The school is an urban public school for early childhood and primary education (from P5 to 5th) located in the city of Wilmington (in the state of Delaware, United States).

Dr. MP has a doctoral degree in Educational Leadership and Administration from the University of North Carolina in Wilmington.

Dr. MP, I greatly appreciate your collaboration and participation in the next interview, as well as your availability, your time and dedication. Even so, I want to thank you for your professionalism and I trust that this interview will be of great help to me, in the future, as a psychopedagogue.

Next I would like you to answer me a series of questions that are related to the day to day in the center and I consider that no one better than you can answer these questions.

- Given that you have been in the center's director for three years, I imagine that during this time you will have encountered many difficulties and conflicts in the classrooms. Which have been or are the most outstanding that you have had to manage during this period?

Unfortunately, as is common in populations of low-income children...*trauma* is alive and well in the lives of our students. I want to preface my response with this as the influence of trauma on our day-to-day challenges in our school is ever present. The number of adverse childhood experiences with which students show up to our doors, prior to arriving in Kindergarten and through their 6 years attending our school, is notable. Many students in our population have suffered and regularly suffer food insecurity, neglect, abuse in many forms, have been witnesses to community violence, have had parents and family members die from violence and/or drug overdoses, experienced homelessness, had prenatal exposure to drugs or malnutrition, secondhand smoke, among other negative influences and experiences. For this reason,

In education, there are some critical precursors that must exist for students to be ready and able to engage in many of the academic opportunities we aim to provide as a school [ie – learning to read / write, solve math problems, participate in discussion, listen attentively, etc]. These precursors include students first having a feeling of safety, trust, self-regulation of emotions and attention, among others. There is a broad body of research that speaks to the physiological impact traumatic experiences have on the brains and bodies of children that ultimately compromise these precursors to learning. This is where our challenges as educators have shifted from simply best practices in teaching content to a broader scope of best practices in teaching the whole child. In the case of our school, this includes providing learning opportunities and resources for our teachers to understanding trauma and how they can work to ameliorate its impact on our students and classrooms. It includes providing breakfast to children every day, regardless of how late they arrive to school, and advocating for them in any way they may need us [ie - connecting them with our on-site Family Crisis Therapist or other outside resources, making mandatory reports to the Division of Family Services to report abuse/neglect, etc].

To answer the question more specifically, I think one of the bigger challenges is helping newer teachers understand that there is no magic button you can push to make

unwanted student behaviors instantly cease. For this reason, from a leadership perspective, I work hard to reinforce the importance of, **first**, teachers establishing warm and caring relationships with students and to create classroom (and schoolwide) environments where students feel loved and safe. When students ultimately become emotionally dysregulated in school and break down emotionally, knowing that there is an adult they trust, who cares deeply about them is present and welcoming them back to a calm state, this provides them a clear and safe path to doing so and minimizes the amount of time they are emotionally dysregulated and exhibiting unsafe or unwanted behaviors.

There are a number of children's situations that keep me awake at night, worrying about the kids and their families. I feel it is a gift to be able to contribute to helping our kids and families in whatever way I am able.

As the saying goes, "children who are loved at home come to school to learn, and students who aren't, come to school to be loved."

- The school is located in Wilmington, according to statistics, the most dangerous city in the state of Delaware. Do you think that environment affects the life of the school? How?

Violence around the city has an undeniable impact on some of the issues we have in school, as detailed in my previous answer. As the principal at a school in the City of Wilmington, I sign up to receive alerts from Wilmington Police Department regarding any violent incidents / shootings in the City. This lets me know the time and location of shootings or other violent incidents and if they are in specific areas where high concentrations of our students live. These incidents can sometimes have an immediate ripple effect on student behaviors the following days / weeks. There are only a handful of staff members who live in the area close to school -- and it is important to remind those who do not live in the area and may be disconnected from the reality of what are students regularly have to endure.

As we know with Maslow's Hierarchy of needs -- children need to feel safe before they can be ready to learn. When their feeling of safety is compromised in any of the aforementioned ways, including violence in their community, it is difficult for them to be in an emotionally ready mindset to be open to focusing on learning. This sometimes results in unwanted classroom behaviors. Our job, as educators, is to love them and give them the support and social-emotional skills they need to be able to access their academics and be successful in life. It can be a difficult balance as we want to always set high expectations for our students but at the same time need to understand how to navigate some of the challenges that are concurrently present.

- In turn, it is also one of the least economically favored cities speaking, so do you think that the socioeconomic level of families could influence the discipline problems that take place in the school? And in the city?

This answer has been largely captured in the responses above. There is often a correlation between a higher incidence of trauma and low-income populations. This inherently holds a connection with the behaviors we see in school. It is important for our faculty to avoid making assumptions that because some parents are not seemingly involved with their students that this is an indication that they do not care about their academics or want the best for their students. Many parents work two or three jobs or

are forced to work shifts that limit the amount of time they can be with their children at night or in the morning. With low-income populations, food insecurity, parents working multiple jobs (meaning they may spend little time with their kids), grandparents raising children, too much screen time, and other scenarios can have an impact on the stability children experience and ultimately can negatively impact their ability to focus or meet behavioral expectations in school.

- On the other hand, what have been the most notable difficulties and / or conflicts that you have faced during these years? How were they resolved?

The range of conflicts that a school administrator may have to mediate in a given day/week/year are many. The dynamics of these issues could be:

-student behavior

-student-student conflicts

-teacher-student conflicts

-teacher-teacher conflicts

-teacher-paraprofessional conflicts

-teacher-parent conflicts

-teachers / staff not performing effectively

-staff-staff conflicts

-parent-admin conflicts

Each scenario may require its own unique approach to resolving. For many of the student issues, there are various interventions and systems that should be in place before the principal needs to become involved.

Of the most difficult issues are students exhibiting behaviors that are unsafe. The unsafe behaviors can create alarm for other students, for the teacher, for the parents of students in that child's class which ultimately compromise learning. Creating a safe learning environment is our most important priority and behaviors that are unsafe require immediate action and a committed effort by all involved to provide the necessary supports to the student and his/her peers. To support students being unsafe, we sometimes have to create safety plans and reallocate staff for those classrooms...and provide additional support and interventions that not only aim to ameliorate the behaviors but to collect data on the frequency, scope, and types of the unwanted behaviors. Ultimately, if the unsafe behaviors continue, the detailed data regarding these unwanted behaviors will inform and justify any higher level supports, should they be needed [ie - one-on-one paraprofessional, alternative school, etc]. For many of our newer teachers and historically with some of our visiting teachers, there is a belief that suspensions, "strong" conversations with parents from the administrator, and sending students to another school is all that is needed to 'fix' behavior problems. Unfortunately, severe types of student issues are often complex and require a number of Tier 1 or classroom based interventions first, while collecting detailed data, before jumping to higher interventions of Tier 2 and Tier 3.

Inside each classroom, we have an expectation that teachers provide multiple interventions to resolve student issues. Below is an explanation of our philosophy and expectation around handling disciplinary issues, taken from our school's staff handbook.

Challenging Behaviors

Every elementary school student receives a copy of the District Code of Conduct. This code is used in administering a program of corrective action in case of student misbehavior. Those disciplinary problems, which are an immediate threat to student safety and class control or have already been dealt with to the extent possible at the classroom level, should be referred to the interventionist, OR Administration.

It is essential that teachers have regular communication with parents. In cases where students continue to display challenging behavior even after the teacher has taken disciplinary actions, parent involvement is a necessity. If the teacher, behavior interventionist, and parents working together cannot resolve the challenge, administration will become involved. **Developing procedures for managing behavior and teaching routines using interactive modeling is critical.** Engaging lessons[!] and developmentally-appropriate instruction, along with effective classroom management strategies, are key to setting the stage for learning!

With meaningful differentiation and individualization of instruction, effective communication of expectations, well-chosen activities, organization, consistency in, and attention to details, discipline problems are normally kept to a minimum. However, there is a hierarchy of steps that should be taken as a behavioral issue arises.

1. For all situations of unwanted behavior, respond quickly, firmly, and respectfully when children misbehave – first, utilizing appropriate methods of lesser intervention, including visual/verbal cues, proximity, hand on desk, eye contact, etc. *****Make every effort to maintain the child's dignity and feeling of physical and emotional safety.*****
2. Logical consequences can be used to address misbehavior while helping children see and take responsibility for the effects of their actions. Logical consequences are relevant to the behavior, realistic, and respectful (communicated kindly and focused on the misbehavior, not the child's character or personality).
3. If undesirable behavior persists, the student can be asked to visit the "take-a-break" chair [or whatever name the teacher decides -- "chill chair," etc.]. This is an opportunity for the child to remove themselves from their current proximity and to spend time bringing their minds and bodies under control. When they have established control of themselves, they can re-enter their role in the classroom.
4. If the undesired behavior continues, the teacher can communicate w/ their "buddy teacher" who will accept the student and provide a place for them to take a break. This removes the child from the stimulus while still keeps them in the presence of instruction. Students should be taught to keep doing what they were doing and not to interact with a child who may go to buddy teacher. This practice makes the children feel that they know what to do, and it teaches them that time-out is for everyone.
5. Other reasonable problem-solving alternatives...
 - a. Change the student's seat.
 - b. Conference individually with student.
 - c. Contact the parent.

- d. Individualize or create a logical consequence appropriate to the behavior
- 6. Modify the student's program – implementing a range of Tier 1 interventions first.
Examples include:
 - a. Assign different work, Extended time for assignments, Use of graphic organizer, Peer buddy/tutor, Repetition of concepts, Oral responses rather than written, Review of comprehension questions, directions provided in a variety of ways, Summarize new concepts, Reduced paper and pencil tasks, Use of computer for assignments, Highlighting pertinent information, Alternative materials/assignments, Review of key vocabulary, Prompts to use of agenda book, Review of prior knowledge, Use of word banks, Small group instruction, Limiting multiple choice options, Chunking material into manageable sections, Extended time for assessments, Use of a calculator, Preferential seating, opportunity to retake failed tests, Rereading/paraphrasing directions.
 - b. Devise a contingency plan at the classroom level.
 - c. Deny certain classroom privileges. Do not deny a child recess.
 - d. Design a behavior contract.
 - e. Design a behavior modification plan.
- 7. Arrange a parent conference with or without the student.
- 8. If undesired behavior persists despite interventions implemented by the teacher [and appropriate data collected], the child can be referred to the Problem Solving Team [PST] to brainstorm ideas.

- As you know, assertiveness and empathy are very important qualities that help to become aware of the problem and resolve conflicts. Do you think that current conflicts at school could be addressed in another way?

Empathy and assertiveness -- I assume that, by this, you mean that speaking up about an issue [versus not saying anything] and grounding one's approach in empathy helps resolve conflicts of whoever may be involved. With this, I would agree. From a systems standpoint, our school utilizes a Multi-Tiered System of Support to address the many needs of our students and the respective conflicts they may have. To explain this system, I could use the analogy of MTSS being like a dresser [tocador], with different drawers in it. Within each drawer may be a range of different interventions. For example, in the Tier 1 drawer for behavior, you will find: a social-emotional curriculum to teach social-emotional skills; mindfulness practices; PBS program; the Responsive Classroom approach to student discipline, etc. In the Tier 2 drawer, you may find various interventions for teaching social skills in small groups [done by counselors or the school psychologist]. In the Tier 3 drawer, there are more individualized and customized support interventions with frequent monitoring of progress [data collection].

As for other potential solutions for resolving student-student conflicts, there is some consideration to training select students to serve as *conflict resolution ambassadors* to help resolve student conflicts. Many times, the intense reactions of students when a conflict arises with another student can be made worse when they assume they will never have the chance to resolve it. If they have students who will meet with them to help resolve the issues this could minimize the intensity of the negative reactions when student-student conflicts arise.

- The vision of the school consists of three fundamental components; one of them is based on the collaborative school, since a collaborative relationship between all stakeholders is enhanced, where the active participation of students and teachers is taken into account; cooperative partnerships are established with parents and community members that are valued; since all this helps to promote bilingual literacy and the success of each student in a global society. Is there also this involvement and cooperation by all parties in solving the problems that arise? How often do family members go to the center to see how their children are doing in the school environment?

From a broad perspective, we have sought input from families at PTA meetings in regards to certain issues. In specific situations where we believe it would be beneficial to the student and parents where there are ongoing issues, we have often invited them to come in and observe their student in the classroom. This approach is not ideal for every situation as not all parents have given us the confidence that they will comport themselves in an appropriate way when visiting classes -- we never want to make a suggestion that would make a situation worse.

- The Program to Promote Positive Behavior (PBS) is a data-driven system that is applied throughout the school to teach behavioral expectations in order to achieve a safe and more effective school environment. What is the success rate of this program? Does it meet the demands of the school? What actions are taken to be able to redirect the situation? What aspects do you think are not taken into account and that the school would still have to polish?

As previously noted, PBS is only one piece of the bigger MTSS approach to addressing student needs. The needs of the building also change every year as students come and go...and may need to be adjusted each year to address the needs. This year's incoming group of Kindergarteners have a higher number of students exhibiting unsafe behavior than we had last year. These behaviors could include elopement [leaving areas without permission] and aggressive behaviors towards other classmates or towards adults. We have a problem solving team [PST] that provides support to teachers and students with respect to how we can address the needs of students each year. As a dual language immersion school, some of our native English speakers who struggle in Spanish [especially those who enter as 1st graders] sometimes seem to have more challenges with behavior. At the same time, many of these students arrive at our school as they may have had challenges at their previous school the year prior. Regardless, I believe we could refine our supports and onboarding of these native English students who come in as 1st graders to our dual language school.

- What do you think is usually the most common cause that causes aggression among students?

In some cases, students' 'toolbox' of skills they have to deal with conflicts is limited and can be negatively influenced by the adult models in their lives who solve problems in ways that are not acceptable in school [yelling, fighting, etc]. When this is the case, it presents an opportunity for us at the school level to teach alternative reactions and ways of processing conflicts when they may arise.

- When a conflict arises, are students guided to try and manage between them, or are teachers or other specialists directly responsible for responding to the

problem? Do you think it would be interesting to give them autonomy and the opportunity to manage themselves?

I spoke to this above. Having students who serve as conflict resolution mediators could be a support to consider and help take some of the burden off of the teachers and specialists who support these students.

Thank you very much for your time and also for your help.

Sincerely,

Maria Fabra